



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato¹
Nalu Farenzena²

RESUMO

Este artigo tem como tema de interesse a formação dos profissionais de Educação Infantil no Brasil, Argentina e Uruguai. Por meio do campo metodológico da análise comparada, buscou identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas públicas educacionais, verificando as concepções de Educação Infantil e a formação mínima exigida nas leis de educação de cada país. O exercício de comparação tornou-se fundamental para entender nuances nas políticas educacionais, permitindo triangular informações. Considerando os elementos pesquisados, constatou-se que a concepção de Educação Infantil é similar nos três países, assim como a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos. Em contraponto, a formação de professores se diferencia. Por fim, conclui-se que o Estado é o guardião dos interesses públicos e o formulador de políticas frente às demandas da sociedade, buscando equacionar problemas e legitimar decisões em vistas à formação de professores.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Formação de Professores. Estudo Comparativo: Políticas Públicas Educacionais.

REFLECTIONS ON THE TRAINING OF CHILDREN EDUCATION PROFESSIONALS: A COMPARATIVE STUDY AMONG ARGENTINA, BRAZIL AND URUGUAY

ABSTRACT

This article has as a theme of interest the training of childhood education professionals in Brazil, Argentina and Uruguay. Through methodological field of comparative analysis, it sought to identify similarities and differences in the regulatory framework of public educational policies, verifying conceptions of childhood education and the minimum training required in the education laws of each country. The comparison exercise has become fundamental to understanding nuances in educational policies, allowing triangulation of information. Considering the researched elements, it was verified the conception of childhood education is similar in the three countries, as well as the compulsory of

¹ Graduou-se em PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL (1995) e PEDAGOGIA MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO II GRAU (1997) pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É especialista em GESTÃO DA EDUCAÇÃO, FACED/PÓS/UFRGS (2001), GESTÃO EM SAÚDE PÚBLICA E MEIO AMBIENTE (2011) pela Universidade Candido Mendes; EDUCAÇÃO INCLUSIVA e EDUCAÇÃO HOSPITALAR pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL (2017). Mestre em EDUCAÇÃO - FACED/PÓS/UFRGS (2008) na linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Doutora em Educação pelo PPGEdU/FACED/UFRGS, na linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Atualmente, é professora no curso de Pedagogia do UniRitter, e dos cursos de especialização Lato Sensu "O Ciclo de Alfabetização"; "Supervisão e Orientação: Tecendo a Ação Coletiva". Há dezessete anos dirige e coordena a Escola Interagir/POA. E-mail: <bruscato@terra.com.br>

² Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989) e Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1983). É professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É editora associada da Revista Educação&Realidade. Coordenadora do Núcleo Educação para a Integração da AUGM. Atua na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação básica, financiamento da educação, análise e avaliação de políticas educacionais; legislação da educação; administração da educação e gestão da educação. E-mail: <nalu.farenzena@gmail.com>



enrollment from the age of 4 years. In contrast, teacher training differs. Finally, it is concluded that the State is the guardian of public interests and the formulator of policies in front of the demands of society, seeking to equate the problems and to legitimize decisions regarding the formation of teachers.

Keywords: Childhood Education. Teacher Training. Educational Comparative Study: Educational Public Policies.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY

RESUMEN

Este artículo tiene, como tema de interés, la formación de los profesionales de educación infantil en Brasil, Argentina y Uruguay. Por medio del campo metodológico del análisis comparativo, ha buscado identificar semejanzas y diferencias en el marco regulatorio de las políticas públicas educativas, verificando las concepciones de educación infantil y la formación mínima exigida en las leyes de educación de cada país. El ejercicio de comparación se hizo fundamental para entender matices en las políticas educativas, permitiendo triangular información. Considerando los elementos investigados, se constató que la concepción de educación infantil es similar en los tres países, así como la obligatoriedad de matrícula desde los 4 años. En contrapunto, la formación de maestros se diferencia. Por último, se concluye que el Estado es el guardián de los intereses públicos y el formulator de políticas frente a las demandas de la sociedad, buscando equilibrar problemas y legitimar decisiones en vista a la formación de maestros.

Palabras clave: Educación Infantil. Formación de Maestros. Estudio Comparado: Políticas Públicas Educativas.

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de iniciar este artigo citando Perrenoud (2002, p. 104), pois concordamos que “a transformação de alguém em um profissional reflexivo não pode ser improvisada”, é necessário estudo e aprofundamento teórico no ofício do magistério. O fato de trabalharmos com formação de futuros professores, em cursos de Pedagogia e pós-graduação *lato e stricto sensu*, levou a refletir sobre o exercício de formação continuada. O professor tem papel fundamental na construção do saber, que ocorre pela via da reflexão sobre as práticas docentes e do conhecimento teórico; ele deve ser agente de (trans)formação, visto que, na medida em que forma, também se forma e se constitui como docente (ISAIA; BOLZAN, 2011). Assim, a troca de informações e de conhecimentos deve caminhar em direção a uma Educação de qualidade, sendo a universidade o lugar do plural: “lugar este em que podemos não saber em que ponto vamos chegar, mas precisamos saber que há várias vias e caminhos para nos levar em algum ponto” (CURY, 2010, p. 15).

Neste trabalho interessa, particularmente, a formação do professor da primeira

etapa da Educação Básica. Quem é este profissional? Quais são seus desafios? E mais: como as políticas públicas educacionais inscritas nos marcos legais referem-se ao professor que atende a faixa etária de zero a seis anos?

De forma a ampliar o campo de análise e de compreensão da realidade brasileira, optamos por fazer um estudo comparativo com outros dois países da América do Sul: Argentina e Uruguai. Por meio do campo metodológico da comparação, buscamos identificar semelhanças e diferenças no marco regulatório das políticas educacionais quanto à formação de professores nas três nações.

A pesquisa tomou, como ponto de partida, o levantamento de documentos legais para construir uma compreensão dos fenômenos investigados. As normas educacionais, legais ou infralegais foram de interesse da legislação educacional, que pode ser entendida como a soma de regras instituídas regular e historicamente a respeito da Educação. Ela se revela, sobretudo, em regulamentos ditos orgânicos ou ordenados, expedidos pelos magistrados em face da outorga popular (MARTINS, 2002). Neste estudo, foram fontes de investigação as constituições, as leis de educação e normas de âmbito nacional, dos órgãos administrativos e normativos, vistas pelo Estado-gestor como política social.

O tema das políticas públicas para formação docente revela princípios norteadores de ação, e também de omissão dos governos que determinam e balizam as aplicações dos recursos públicos através de leis, programas e projetos. Ou seja, os modos de conceber e fazer, de financiar e gastar recursos públicos, afim de sanar as carências e os problemas que se apresentam no país. Conforme pontuou Yang (2015, p. 30), “uma política não existe em isolamento”. Elas sofrem impactos diretos sobre o modo de formular, implementar e pesquisar as políticas sociais: “a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, e sua implementação depende ainda mais do contexto; por outro lado, as políticas se deslocam na esfera global e têm fortes impactos em lugares distantes de sua origem” (YANG, 2015, p. 319). Nestas circunstâncias, grande parte da discussão em torno de política educacional é no campo de pesquisa comparada, a qual vem se tornando cada vez mais relevante e despertando maior interesse.

Ao concordarmos com Yang (2015), achamos relevante comparar as políticas de formação de professores de zero a seis em contextos globalizantes. Torna-se conveniente olhar para os países vizinhos e (re)conhecer experiências através de estudos comparados, como um “processo de reconstrução da educação, num vaivém entre as referências nacionais

e os enquadramentos internacionais” (NÓVOA, 2009, p. 30). Apesar de Argentina, Brasil e Uruguai terem singularidades próprias de suas realidades, são suscetíveis aos processos globalizantes advindos da internacionalização dos fenômenos sociais, econômicos, políticos e educacionais (FERRER, 2002).

Ao escolhermos os caminhos metodológicos em direção à pesquisa comparativa, vimos a possibilidade de “quebra das fronteiras no campo da produção do conhecimento, nos conectando com diversas experiências educativas para além do território local” (NÓVOA, 2009, p. 26). A fim de extrair elementos pertinentes em cada documento analisado, desconstruímos o material para, depois, reconstruir em uma perspectiva articulada, tendo em conta as perspectivas temporal, espacial, autoral e a própria tipologia dos textos.

Duas grandes perguntas guiaram este trabalho: 1) Qual concepção de Educação Infantil está presente nas leis de Educação dos três países (Lei nº 9.394/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - [BRASIL, 1996]; Lei nº 26.260/2006, *Ley de Educación Nacional* [ARGENTINA, 2006]; e Lei nº 18.437/2008, *Ley General de Educación* [URUGUAY, 2008])? e 2) de que forma estas concepções influenciam a formação dos profissionais que atendem crianças pequenas?

Assim como expressa Fernandes (2009), a pesquisa foi o resultado de um percurso, também o resultado de uma aposta referente às opções relativas à construção do objeto e ao encaminhamento da investigação. Com isto, esperamos que ela possa auxiliar na compreensão dos problemas e como eles são redefinidos pela sua ação concreta.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO LEGAL DOS TRÊS PAÍSES

Direitos e garantias na área da Educação foram ampliados ao longo dos anos, embora com retrocessos em períodos ditatoriais, seja no Brasil, na Argentina ou no Uruguai. Hoje, assumimos que a Educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Como afirmou Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza”. Por isto, o compromisso da Educação e das suas políticas deve ser para com os sujeitos sociais e de direitos (cidadãos), que se conectam ao direito da igualdade.

A partir das políticas construídas para concretizar os direitos do povo, cada governo assumiu uma agenda com prioridades e gastos para efetivá-los; portanto, a aplicabilidade orçamentária diferenciou-se em cada um deles.

No Brasil, a afirmação do direito à Educação foi um processo lento, que passou por seis constituições até chegar à última, em 1988. A necessidade de ampliação do acesso à escola por diferentes grupos sociais demandou sua democratização. A escola não seria apenas para a elite, ou para os meninos brancos, mas para todos, alicerçada no direito social e, conseqüentemente, em ações e políticas voltadas para sua efetivação.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) enunciou o direito à Educação como um direito social (artigo 6º), responsabilizando o Estado e a família pela sua garantia. Também tratou do acesso e da qualidade do ensino, organização do sistema educacional, financiamento e distribuição de encargos e competências entre os entes federados. A Educação Infantil foi erigida como direito fundamental nos artigos 208 e 227 da CF (BRASIL, 1988), nos artigos 4º e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – BRASIL, 1990), e no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996). Ela tem sua importância reconhecida em vários marcos normativos e assume, como primeira etapa da Educação Básica (artigo 29 da LDB), o objetivo de desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança.

Quanto ao direito à Educação Infantil, ficou sob responsabilidade dos municípios, devendo, através das Secretarias de Educação e Conselhos Municipais, estabelecer normas, regulamentar e autorizar o funcionamento das instituições infantis. Santos e Flores (2017) chamam a atenção para o fato de que garantir vaga na creche e pré-escola não é suficiente para a efetivação do direito educacional, pois este implica em políticas públicas que articulem acesso e qualidade: “O direito da criança ao acesso à Educação Infantil passa por uma política municipal que avance na expansão da oferta, comprometida com a efetivação da qualidade” (SANTOS; FLORES, 2017, p. 257). Assim, ter direito à Educação em espaços coletivos qualificados e com professores formados não é um privilégio, mas um direito, por isso “não podemos retroceder em todos os avanços que foram decorrentes de muitas lutas, debates e estudos da área, garantindo o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade” (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017, p. 11).

A Resolução nº 5/2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009a) em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), determinando que as Diretrizes, de caráter mandatório, orientassem a

[...] formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009b, p. 3).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), o projeto pedagógico organiza-se a partir de dois grandes eixos: as interações e as brincadeiras. Diante disto, as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores desta etapa devem promover situações de aprendizagem de acordo com os interesses das crianças. Isto implica em uma atitude de apoio e incentivo do adulto em relação à maneira pelas quais as crianças se relacionam com o mundo e dão sentido às suas experiências. Ciente disto, a intencionalidade das práticas pedagógicas requer formação, estudo, planejamento dos tempos e espaços por parte do professor, com respeito às especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As DCNEI também orientam o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, reafirmando a avaliação como um instrumento de inclusão na Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Segundo Didonet (2012), a avaliação tem especificidades próprias de cada faixa etária, em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais. Por isto, as

[...] observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais, com base nas observações, registros, reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças (DIDONET, 2012, p. 15).

A partir da EC 59/2009, que determinou a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, ocorreram modificações na LDB, dentre elas a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias, com atendimento de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para a jornada integral, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas (BRASIL, 2009c).

As concepções instauradas pelas DCNEI apresentaram a criança na centralidade do processo educativo, como sujeito de direitos e produtora de cultura (BRASIL, 2009a). Conhecer os respectivos marcos regulatórios da Educação Infantil revelou como a Educação para a infância é percebida em cada país.

Cabe observar, ainda, que no ano de 2008 foi instituído, por meio de lei nacional, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais da Educação Básica pública, valor mínimo que os docentes devem receber como vencimento inicial. Apesar do novo parâmetro legal não estar sendo de fato cumprido por todos os governos estaduais e municipais, representou um avanço em termos de valorização docente.

Na Argentina, segundo maior país da América do Sul em território e o terceiro em população, o primeiro nível, chamado de Educação Inicial, compreende o período entre o nascimento e o ingresso na educação básica, *“constituyendo una experiencia irrepetible en la historia personal y decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes y de trayectorias escolares completas”* (ARGENTINA, 2004, p. 13). A Educação Inicial tem como objetivos o desenvolvimento afetivo-emocional, cognitivo, motor e aspectos sociais expressivos das crianças de 45 dias a 5 anos inclusive, sendo obrigatórios os dois últimos anos (salas de 4 e 5 anos).

Desde 1998 existe, no país, um salário docente nacional para os professores. A regulamentação do fundo nacional para incentivar a formação e o aprimoramento docente, e o aumento gradual do investimento em Educação teve como objetivo alcançar um gasto em no setor equivalente a 6% do Produto Interno Bruto.

O Uruguai possui uma forma de organização diferente do Brasil e Argentina. É um Estado Unitário, o que significa afirmar que o poder político está centralizado em torno de um governo único: o federal. Com enfoque nas políticas sociais e educativas, em 2008 foi sancionada a nova lei de educação: a *Ley General de Educación N° 18.437/2008* (URUGUAY, 2008), que regulamentou o sistema educacional do Uruguai, e estabeleceu, no artigo 2º, a Educação como *“un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”* (URUGUAY, 2008). Preceituou que as políticas educativas deveriam, dentre outros fins explícitos no artigo 13, orientar-se a: *“A) promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración internacional y la convivencia pacífica; B) procurar que las personas*

adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral (...); C) formar personas reflexivas y autónomas (...)”.

No Uruguai, a *Educación Inicial* contempla as crianças de 3, 4 e 5 anos, sendo obrigatória a matrícula aos 4 e 5 anos. Apesar de o país reconhecer a Primeira Infância (destinada à faixa etária de zero a dois anos) como a primeira etapa do processo educativo, ela não está inscrita na educação formal do país. Deste modo, não há escolas públicas para as crianças de zero a dois, sendo oferecidas matrículas em instituições privadas. Os documentos oficiais do Ministério da Educação reconhecem a infância como uma etapa importante da vida, com especificidades próprias, e a Educação Infantil como uma experiência social *“en la que el niño/a va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos”* (URUGUAY, 2004, p. 15). Porém, priorizam as políticas às crianças de 4 e 5 anos de idade, tanto que o atendimento desta faixa etária já foi universalizado.

No que diz respeito à valorização salarial dos docentes, cabe destacar que, a partir do ano de 2005, foi instaurada a prática de negociação coletiva, entre governo e sindicatos, por meio de Conselhos de Salários, o que permitiu aumento nas remunerações dos professores da educação pública (INEEd, 2016).

Vejamos, agora, de modo comparativo, informações sobre a formação docente nos três países.

DADOS COMPARATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NOS TRÊS PAÍSES

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil na vida coletiva das crianças, reafirma-se a necessidade de qualificar não só os espaços, como os profissionais envolvidos no trabalho educativo, capacitando-os para defesa e promoção dos direitos da criança.

Ao comparar a formação docente entre as três nações, foi possível perceber algumas distinções. No Brasil, a LDB considera os profissionais de Educação Infantil aqueles habilitados em nível médio ou superior. O artigo 62 traz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A LDB valoriza a formação docente em nível superior. Porém, admite que ela seja feita em nível médio, colaborando para a permanência do dualismo: de um lado, um grupo de professores formado em magistério no nível médio; e de outro, os licenciados em Pedagogia.

Na Argentina, a formação ocorre em nível superior (ARGENTINA, 2006), e não mais em nível médio, garantindo “a formação em um nível mais elevado, o que conseqüentemente oportuniza um espaço de formação com maior aprofundamento” (BOBATO; SCHNECKENBERG, 2014, p. 12). A formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior (ARGENTINA, 2006). Entretanto, no que concerne ao lócus formativo, a formação de professores para a Educação Inicial e Primária é a oferecida pelos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD³). A lei oferece a possibilidade de a formação acontecer nas universidades, mas o comum é que ela mesma ocorra nos ISFD. No que tange à especificidade dos cursos de formação docente, o artigo 75 da Ley de Educación Nacional (LEN) estabelece que

La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial (ARGENTINA, 2006).

A formação dos professores acontece em Institutos de Formação Docente, no nível terciário, com duração de quatro anos. O ingressante escolhe o nível que quer fazer carreira: professor de nível inicial ou para o nível primário. São carreiras diferentes. A lei também enuncia os direitos e obrigações dos docentes (artigo 67), como a participação na elaboração e implementação do projeto institucional da escola (alínea “d”, dos direitos), e a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes que se encontram sob sua responsabilidade (alínea “e”, das obrigações – ARGENTINA, 2006). Ela institui, no âmbito do *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, o *Instituto Nacional de Formación Docente*, a

³ Os ISFDs são instituições tradicionais de caráter não universitário, que se constituem como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, sendo desvinculadas da pesquisa e da extensão.

fim de garantir o planejamento e execução das políticas concernentes à formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais da área (ARGENTINA, 2006).

No Uruguai, para atuar na faixa etária de 3 a 5 anos de idade, é necessária a formação de *maestro* no Instituto de Formação Docente com aperfeiçoamento na área da Educação Inicial, realizado no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). Já para ser *maestro* na Primeira Infância (faixa etária de zero a dois anos), é preciso curso de Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI). A lei de Educação reconhece instituições terciárias e universitárias de formação docente à faixa etária de zero a cinco anos, no âmbito privado, que habilitam ao exercício docente somente para a faixa etária de zero a dois anos, ou como ajudante de turma para a faixa etária de 3 a 5 anos.

O Quadro 1 aponta as diferenças entre as três nações. Enquanto a Argentina exige formação superior para a Educação Infantil, o Brasil aceita a formação em nível médio (modalidade normal) ou licenciatura em nível superior; já o Uruguai, exige o título de *maestro* através da formação terciária, com curso de aperfeiçoamento, para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos.

Quadro 1 - Formação Docente – Argentina, Brasil e Uruguai

ARGENTINA 	BRASIL 	URUGUAI 
<p>A formação de docentes para a Educação Infantil (EI) é parte constitutiva do Ensino Superior e estrutura-se em dois ciclos: a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e da realidade educativa; b) Uma formação especializada, para ensinar os conteúdos curriculares de cada nível e modalidade.</p>	<p>A formação de docentes para atuar na Educação Infantil poderá ser em nível médio, na modalidade normal, e/ou em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação.</p>	<p>A formação docente para a faixa etária dos 3, 4 e 5 anos é realizada nos Institutos de Formação Docente, com aperfeiçoamento no Instituto de Aperfeiçoamento e Estudos Superiores (IPES). O título de Maestro é obrigatório.</p> <p>Para trabalhar com a faixa etária de 0 a 36 meses, pode-se cursar a Formação Básica de Educadores na Primeira Infância (FBPI) no Centro de Formação e Estudos do Instituto da Criança e do Adolescente (INAU).</p> <p>Os cursos, no nível terciário, no Centro de Investigação e Experimentação Pedagógica (CEIP), e no nível universitário,</p>

		na Universidade Católica (UCU) habilitam ao exercício docente na faixa de 0 a 36 meses, e de ajudante de turma na faixa etária de 3 a 5 anos.
--	--	---

Fonte: Construído pelas autoras a partir dos documentos normativos de cada país.

Ao longo dos anos, a Educação infantil alcançou algumas conquistas, como ser um direito e estar inscrita na lei de Educação. Porém, percebemos que ainda há um longo caminho na regulação de uma política comprometida com a formação, qualificação e valorização dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Repensar a formação do profissional docente permite uma reflexão sobre as disposições legais quanto à formação, condições de trabalho e a carreira dos professores (GATTI, 2009). Com isto, a configuração identitária profissional tornar-se-á um elo importante na compreensão e discussão da qualidade educacional de cada país.

O professor de Educação Infantil tem funções bem específicas em relação aos demais níveis de ensino, que se traduzem na indissociabilidade do cuidar e educar. Estas ações devem se constituir em uma única dimensão, inseparável do ponto de vista da *práxis* pedagógica. Através do Quadro 2, vemos que o binômio cuidar/educar aparece referenciado tanto em dispositivos legais (Brasil) como em publicações dos Ministérios de Educação (Argentina e Uruguai), revelando semelhanças no conceito através de expressões similares, como “ligados” (Argentina), “indissociados” (Brasil) ou “parte de um mesmo processo” (Uruguai).

Quadro 2 - Cuidar e Educar – Argentina, Brasil e Uruguai

ARGENTINA 	BRASIL 	URUGUAI 
Cuidar é responder e estar comprometido com as singularidades das crianças, atendendo-as em suas necessidades; isto implica em confiar em suas capacidades e e possibilidades de aprender. Por isto, afirmam que o cuidar está intimamente ligado ao educar.	A dimensão do cuidado é orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida, e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Educar, de modo indissociado do cuidar, é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras e construir sentidos pessoais e significados	As crianças são portadoras de necessidades básicas que devem ser atendidas. Cuidar e educar formam parte de um mesmo processo orientado que busca o bem-estar integral das crianças pequenas.

	coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.	
--	---	--

Fonte: Construído pelas autoras a partir dos documentos analisados em cada país.

Conforme os marcos normativos dos três países, cuidar e educar devem caminhar juntos, promovendo o atendimento integral. Craidy (2002) afirma que é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa), pois toda relação entre professor e criança é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado, consciente ou não. Embora se saiba que a dimensão do cuidado deve estar presente nas práticas educativas, ela ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área. Por isto, é preciso estabelecer um conceito de cuidado, “que não se reduza ao atendimento de necessidades básicas, nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões” (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 203). Se o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança em suas necessidades (biológicas, sociais, afetivas e cognitivas), conforme apresentado pelas leis de Educação dos três países, ela não pode ser atendida apenas em uma única dimensão.

No Uruguai, o conceito de cuidar e educar aparece em vários documentos, como no *Diseño curricular básico* (URUGUAY, 2005), na Lei de Educação (URUGUAY, 2008), e no *Marco curricular para la atención y educación* (URUGUAY, 2014). Dentre essas referências, destacamos a seguinte frase: “*cuidar y educar forman parte de un mismo proceso orientado hacia la búsqueda del bienestar integral de las niñas y niños pequeños*” (URUGUAY, 2014, p. 9). Em outras palavras, reafirma-se a indissociabilidade destas duas ações.

Na Argentina, o caráter multidimensional do cuidado aparece em documentos do Ministério da Educação, como a série Temas de zero a três anos (ARGENTINA, 2013, p. 24): “*Cuidar es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades*”, enquanto no Brasil, a discussão do cuidado como uma dimensão do trabalho educativo com crianças pequenas ficou especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2009a). Com base neste paradigma, o Parecer 20 (BRASIL, 2009b) determinou que as instituições de Educação

Infantil assegurassem a Educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

O olhar atento que se reflete nos cuidados com as necessidades das crianças, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas, dentre elas, o brincar (BRASIL, 2009a).

Nos documentos do MEC (URUGUAY, 2005, p. 31), “*una de las primeras formas que tiene el niño de conocerse a sí mismo, de relacionarse con los demás y de conocer y comprender el mundo que le rodea, es el juego*”. Cada jogo ou cada brincadeira é uma nova experiência geradora de novas atividades, novos desejos, sentimentos e conhecimentos. Este ponto de vista também é compartilhado nos documentos do Brasil e Argentina, como princípio que orienta a ação educativa e que promove a interação entre a criança e o outro, conforme vemos no Quadro 3.

Quadro 3 - Conceito de Jogar/Brincar – Argentina, Brasil e Uruguai

ARGENTINA 	BRASIL 	URUGUAI 
O jogo é o princípio que orienta a ação educativa e que promove a interação entre o indivíduo e o social, entre o subjetivo e o objetivo. O jogo, seja ele simbólico, dramático de construção, matemático, etc., é produto da cultura, e desenvolve as capacidades representativas, a imaginação, a comunicação e a compreensão da realidade. Deve fazer parte do repertório da Educação Infantil.	O brincar é atividade principal da criança. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, comunicar e participar da cultura lúdica para compreender o universo.	O jogo é a atividade característica da infância. Sua importância consiste em preservar o caráter livre, natural, espontâneo e significativo em diversas oportunidades de aprendizagens.

Fonte: Construído pelas autoras a partir dos documentos analisados em cada país.

Assim, jogar e brincar aparecem com o mesmo sentido de uma atividade própria da infância, que promove interação e aprendizagem. Enquanto a palavra *brincar* é utilizada no Brasil, a expressão *jugar* é usada tanto no Uruguai como na Argentina para designar a mesma ação. Como sinônimos, os jogos e brincadeiras são práticas significativas que envolvem as crianças, desenvolvem a imaginação e favorecem a construção de relações sociais com outros

sujeitos. As crianças brasileiras *brincam de bonecas, de pegar e de esconder*, do mesmo modo que *los niños y niñas juegan a la muñeca, juegan a la agarra agarra, y juegan a la escondida*.

Para os três países, jogar/brincar é a atividade principal da criança (Brasil, Uruguai) e, portanto, deve ser a base da ação educativa (Argentina). Neste sentido, brincar deve se constituir como uma atividade permanente na Educação Infantil. Logo, o professor dessa faixa etária deve conhecer as características e necessidades das crianças pequenas, bem como suas especificidades. Em outras palavras, deve compreender sobre as fases do desenvolvimento infantil; que brincar faz parte do currículo; que cuidar e educar são binômios indissociáveis. Para tanto, necessita de estudo, reflexão da sua prática e formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos trilhado pela égide dos caminhos legais que definem a formação do profissional que trabalha com crianças de zero a cinco anos, retomamos o objetivo central deste trabalho. Conforme exposto ao longo do texto, duas grandes perguntas guiaram esta pesquisa: 1ª) Qual concepção de Educação Infantil estava presente nas leis de Educação dos países pesquisados? E 2ª) Qual a formação mínima dos profissionais que atendem as crianças desta faixa etária, visto acreditarmos que a formação deve estar alicerçada em concepções importantes sobre Educação Infantil, brincar/jogar, cuidar/educar?

Ao longo do texto, pontuamos que tanto o Brasil, como a Argentina e o Uruguai assemelham-se na concepção de Educação Infantil, definida como um espaço institucional que anuncia o direito de ser criança. Nesta relação de lugar educacional onde a criança se desenvolve, as instituições infantis são reconhecidas como espaços de construção da cidadania, em que as ações cotidianas devem assegurar seus direitos fundamentais. Portanto, elas devem ser acolhedoras, seguras, fomentadoras de aprendizagens e experiências múltiplas, contribuindo para o crescimento e expansão das potencialidades de cada menino e menina.

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil na vida coletiva das crianças, reafirma-se a importância de qualificar os profissionais envolvidos no trabalho educativo, capacitando-os para defesa e promoção dos direitos da criança.

Este estudo preliminar não teve a pretensão de esgotar o assunto sobre as políticas de formação para professores da Educação Infantil, mas apontou para o fato de que

sua formação está diretamente relacionada com os tipos de experiências que serão propostas às crianças pequenas. Concordamos com Libâneo (2004), ao afirmar que a formação do professor possibilita reflexividade e mudança nas práticas docentes, ajudando-o a tomar consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Neste sentido, a formação docente e as reflexões que acontecem em meios acadêmicos podem contribuir para a consciência crítica do papel do professor na sociedade. Como afirmou Rebellato (2000, p. 74), “*precisamos ser educadores de la esperanza*”; esperança de, juntos, construirmos uma história de valorização profissional. Só assim as chances de vitória serão maiores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (org). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. POA: Evangraf, 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnologia. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. **Nível Inicial**. ME: Buenos Aires, 2004.

_____. **Ley de Educación Nacional**. LEY N° 26.206/2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso EM: 16 OUT. 2014.

_____. Ministerio de Educación da la Nación. **Experiencias de Educación y Cuidado para la Primera Infancia**. Temas de 0 a 3 años. Buenos Aires: Ministerio da Educación de La Nación, 2013.

BOBATO, Francine; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação docente no Brasil e na argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CF1998). São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1988.

_____. Estatuto da criança e do adolescente – **Lei 8.069/1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/ldb>>. Acesso em 10.12.2014.

_____. **Emenda Constitucional 59/2009**. [2009c] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. **Resolução nº 5 de 17/12/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB. 2009a.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. [2009b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRAIDY, Carmen M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Machado, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A importância da iniciação científica na consolidação da universidade. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano III - n. 4, junho. M.G.: 2010. P.11-22. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/28/55>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao>>. Acesso em: 01 out. 2016.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. História da Educação em Perspectiva Comparada Brasil-Portugal. IN: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. S.P.: Xamã, 2009. P. 221-236

FERRER, J. F. **La educación comparada actual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 21(2), 197- 205. 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA [INEEd]. **Los salarios docentes en Uruguay (2005-2014)**. Montevideo, INEEEd, 2016.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino superior: Um proceso que se aprende? **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, vol.29, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004. 315 p.

MARTINS, Vicente. O que é Legislação Educacional. **Revista Eletrônica DN - Direito Net**. Fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/579/O-que-e-Legislacao-Educacional>>. Acesso em: 01 set. 02015.

NÓVOA, António. Educação Comparada: possibilidades e limites. IN: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org). **Educação Comparada**: rotas de além-mar. S.P.: Xamã, 2009. P. 23-62

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REBELLATO, José Luis. Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza. IN: RICO, Alvaro; ACOSTA, Yamandú (org) **Filosofía latinoamericana, globalización y democracia**. Montevideo: Nordan, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Claudéria; FLORES, Maria Luiza. Qualidade da oferta de Educação Infantil: O que dizem os documentos nacionais? IN: ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (org). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. POA: Evangraf, 2017.

URUGUAI. **Ley nº 17.823/2004**. Código de la Niñez y la Adolescencia. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_Ninez_Adolescencia_Uruguay.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. **Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses de Uruguay**. Montevideo: MEC, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/122468259/DISENO-CURRICULAR-DE-0-A-3-ANOS>>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. **Ley nº 18.437, del 2008**. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 2008.

_____. MEC. CCEPI. **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos** - Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo, Diciembre de 2014. Disponível em: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. IN: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. 319-344.

RECEBIDO EM 28 DE JANEIRO DE 2018.

APROVADO EM 02 DE MAIO DE 2018.