



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
A INFÂNCIA NA ARGENTINA E BRASIL**

CHAPECÓ
2020

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
A INFÂNCIA NA ARGENTINA E BRASIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dr^a. Maria Silvia Cristofoli.

CHAPECÓ

2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Cousseau, Jéssica Kethin

O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA NA ARGENTINA E BRASIL / Jéssica Kethin Cousseau. -- 2020.

116 f.:il.

Orientadora: PROFESSORA DOUTORA Maria Silvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2020.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. CURRÍCULO. 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 5. ABORDAGEM COMPARADA BRASIL E ARGENTINA. I. , Maria Silvia Cristofoli, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A INFÂNCIA NA ARGENTINA E BRASIL**

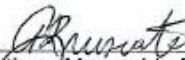
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 14/10/2020.

Aprovado em: 14/10/2020

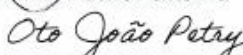
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr^a. Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr^a. Andrea Cristiane Maraschin Bruscato – UNIFESP
Membro titular externo



Prof^o. Dr. Oto João Petry – UFFS
Membro titular interno



Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, 14 de outubro de 2020.

Dedico a Brulino Cousseau (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por toda a força que obtive pra continuar caminhando nos momentos de maior dificuldade.

Meu porto seguro, aqueles que amo, minha família, sem vocês esse trabalho não seria possível. De forma especial agradeço a minha irmã Vanessa Priscila Cousseau, que a todo o momento me mostrou que eu seria capaz de concluir mais essa fase. Agradeço a meu pai Geri Marcos Cousseau e minha mãe Roseli Aparecida da Costa Cousseau, por todo o apoio e compreensão, por estarem presentes nesse momento e sonharem junto comigo. Agradeço a minha pequena Helena Cousseau de Lima, que me alegra todos os dias. De forma especial agradeço a meu marido Ronaldo de Souza, por todo o amor, paciência e cuidado que me mostrou a todo momento.

Agradeço a minha orientadora professora Dra. Maria Silvia Cristófoli, que demonstrou entusiasmo e incentivando desde o início. É nesse momento que agradeço a todas e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, que fizeram parte do meu percurso formativo, alargando horizontes e apresentando possibilidades.

Não posso deixar de destacar todos os meus professores, que de alguma forma contribuíram para esse momento. Incluo nessa lista meus professores da educação básica e da graduação. De forma especial agradeço ao professor Oto João Petry, que desde a primeira fase do curso de pedagogia da UFFS me contava sobre a importância do ler, do estudar, me apontando que o horizonte da formação não termina na graduação e que eu seria capaz de seguir. Agradeço profundamente a professora Marilda Merênci Rodrigues que me orientou na graduação, fiz parte da vida dela e ela da minha, me deu a honra de conhecer a pequena Frida. Nossas conversas sempre foram recheadas de descobertas, consegui me descobrir na pesquisa e encarar esse percurso graças ao seu apoio e incentivo. Minha gratidão pela paciência e pela força que depositaram em mim.

Destaco a importância dos meus colegas de turma nesse percurso, estivemos lado a lado durante dois anos, um colaborando com o outro, uma incrível troca de experiências, dúvidas, alegrias e inquietações.

Todos, do seu modo, possibilitaram que esse trabalho fosse possível, agradeço por todos os esclarecimentos e por vezes dúvidas que nos fizeram crescer ainda mais. Meus mais sinceros agradecimentos.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(GUIMARÃES ROSA)

RESUMO

O presente trabalho investiga a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil e na Argentina, para isto, buscamos compreender o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores desse nível de ensino a partir de uma abordagem comparativa entre Argentina e Brasil. Assim como identificar e analisar as diferenças, semelhanças e tendências das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores para Educação Infantil no Brasil e Argentina, e entender as concepções de infância e de educação infantil que permeiam as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores. De forma a delimitar o problema de pesquisa, as leituras realizadas nos aproximaram do objeto de pesquisa. Considerando a questão norteadora, “qual o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino no Brasil e na Argentina? ”, foram propostos alguns questionamentos: “Qual professor essa matriz pretende formar?”, “Qual professor de educação infantil pretende-se formar?”, “Em que medida o currículo corresponde às necessidades formativas de um professor que atua com a infância? ”, “Há diálogo entre os objetivos propostos pelas matrizes curriculares e as políticas educacionais de formação de professores para a educação infantil e inicial? ”. O recorte temporal volta-se para a contemporaneidade, considerando os documentos legais que baseiam a formação de professores para a infância, assim como as matrizes dos cursos analisados, entre o período de 2000 a 2019. O recorte espacial refere-se ao Brasil e à Argentina. As fontes de pesquisa correspondem às matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil no Brasil e do curso de professorado em Educação Inicial na Argentina, bem como as legislações, e os principais documentos normativos. Nessa pesquisa, se estabelece enquanto metodologia, a análise documental e a abordagem comparada. As análises permitiram constatar que, na Argentina, a infância e a educação infantil aparecem como destaque no curso de *Profesorado en Educación Inicial*. No Brasil, a formação de professores para esse nível de ensino, encontra-se em segundo plano pela amplitude formativa que o curso oferece. Essa pesquisa está vinculada à linha de Políticas Educacionais, assim como ao grupo de pesquisa Políticas Públicas, Democracia e Estudos Urbanos e o projeto guarda-chuva Políticas Públicas para Educação no Contexto Latino-americano.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação infantil. Currículo. Formação de professores. Abordagem comparada. Argentina. Brasil.

ABSTRACT

The present study investigates the teachers training for Early Childhood Education in Brazil and Argentina, to this end we seek to understand the place of Early Childhood education in the curricular matrices of teachers training courses for this level of education from a comparative approach between Argentina and Brazil. As well as identifying and analyzing the differences, similarities and tendencies of the curricular matrices of the initial teacher training courses for Early Childhood Education in Brazil and Argentina, and understanding the conceptions of childhood and early childhood education that permeate the curricular matrices of the initial courses of teachers training. In order to delimit the research problem, readings brought us closer to the research object. Considering the guiding question, "What is the place of early childhood education in the curricular matrices of teacher training courses for this level of education in Brazil and Argentina?", some questions were proposed: "Which teacher does this matrix intend to form?", "Which kindergarten teacher is it intended to form?", "To what extent does the curriculum correspond to the training needs of a teacher who works with children? ", " Is there a dialogue between the objectives proposed by the curricular matrices and the educational policies of teacher training for early childhood and early education?". The period turns to contemporaneity, considering the legal documents that base the training of teachers for childhood, as well as the matrices of the courses analyzed, between the periods of 2000 to 2019. The spatial cutout refers to Brazil and Argentina. The research sources correspond to the curricular matrices of teacher training courses for early childhood education in Brazil and of the teachers training courses in Early Education in Argentina, as well as the legislation, and the main normative documents. We established in this research, the documental analysis and the comparative approach as the methodologies. This analyzes showed that, in Argentina, childhood and early childhood education are highlighted in the *Profesorado en Educación Inicial* course. In Brazil, teachers training for this level of education is the background for the training range that the course offers. This research is connected to the line of Educational Policies, as well as to the research group Public Policies, Democracy and Urban Studies and the umbrella project Public Policies for Education in the Latin American Context.

Keywords: Child Education. Curriculum. Teacher Training. Compared Approach.
Argentina. Brazil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das Produções Acadêmicas no Brasil (BDTD e Catálogos de Teses e Dissertações Capes).....	23
Quadro 2 – Levantamento das produções brasileiras: Anped Nacional.....	24
Quadro 3 – Levantamento nos Periódicos Scielo (BR).	24
Quadro 4 – Levantamento das Produções Acadêmicas (AR).	25
Quadro 5 – Levantamento das Produções Acadêmicas: Universidades Argentinas.	25
Quadro 6 – As fases do Estudo Comparativo e sua Materialização.....	44
Quadro 7 – Documentos que delineiam a Educação na Argentina e no Brasil (por ordem cronológica).....	45
Quadro 8 – Universidades Federais Brasileiras que contemplam os cursos de Pedagogia.	46
Quadro 9 – Universidades Nacionais Argentinas que contemplam os cursos de <i>Profesorado en Educación Inicial</i>	47
Quadro 10 – Universidades Federais Brasileiras Multicampi.	49
Quadro 11 – Número de componentes curriculares de educação Infantil por Universidade Federal (BR).....	68
Quadro 12 – Número de componentes curriculares de educação Infantil por Universidade Nacional (AR).	69
Quadro 13 – Porcentagem de disciplinas para a educação infantil no Brasil.	70
Quadro 14 – Porcentagem de disciplinas para a educação inicial na Argentina.	72
Quadro 15 – Disciplinas por área de conhecimento no Brasil.	75
Quadro 16 – Disciplinas por área de conhecimento na Argentina.....	76
Quadro 17 – Disciplinas de Currículo: Brasil.....	77
Quadro 18 – Disciplinas de Currículo: Argentina.....	78
Quadro 19 – Componentes Curriculares de didática: Brasil.....	78
Quadro 20 – Componentes Curriculares de didática: Argentina.	78
Quadro 21 – Disciplinas para a educação infantil: Optativas ou obrigatórias no Brasil.	80
Quadro 22 – Disciplinas destinadas para a educação infantil: Optativas ou obrigatórias na Argentina.	83
Quadro 23 – Semelhanças, diferenças e tendências dos cursos de formação de professores para a educação infantil: Brasil e Argentina.	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Universidades Federais com Curso de Pedagogia Presencial que disponibilizam o PPC.	48
Gráfico 2 – Universidades Nacionais com Curso de Professorado em Educação Inicial que disponibilizam as cargas horárias.	48
Gráfico 3 – Componentes Curriculares Obrigatórios e Optativos (BR).	69
Gráfico 4 – Componentes Curriculares Obrigatórios e Optativos (AR).	70
Gráfico 5 – Porcentagem de Componentes Teóricos, Práticos ou Mistos (BR).	73
Gráfico 6 – Incidência de componentes curriculares de ciências sociais, língua e literatura, matemática e ciências naturais nas matrizes dos cursos <i>de Professorado en Educación Inicial</i> (AR).	74
Gráfico 7 – Incidência de Componentes curriculares de ciências sociais, língua e literatura, matemática e ciências naturais nas matrizes dos cursos de Pedagogia (BR).	75

LISTA DE ABREVIATURAS

Obrig. – Obrigatórios (as).

Opt. – Optativos (as).

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
AR	Argentina.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BR	Brasil.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCR	Componente Curricular.
CF	Constituição Federal.
CHEI	Carga Horária de Educação Infantil
CHT	Carga Horária Total
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EJA	Educação para Jovens e Adultos
GEHDEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira.
GT	Grupo de Trabalho.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online.
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
WCECCE	Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAMINHOS DA PESQUISA: TEMA, OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA	18
2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: UM DIÁLOGO COM OS AUTORES NO BRASIL E NA ARGENTINA	22
2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: DIREITO À EDUCAÇÃO.....	33
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E EDUCAÇÃO INICIAL (AR)	36
2.3 O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL E NA ARGENTINA	37
2.4 UM OLHAR PARA O CURRÍCULO.....	39
3 ABORDAGEM COMPARADA: UM OLHAR PARA A METODOLOGIA.....	42
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL) E A EDUCAÇÃO INICIAL (ARGENTINA)	53
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E A EDUCAÇÃO INICIAL (AR).....	61
5 AS MATRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E EDUCAÇÃO INICIAL (AR)	66
5.1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – COMPONENTES CURRICULARES UNIVERSIDADES DO BRASIL.....	102
APÊNDICE B – COMPONENTES CURRICULARES UNIVERSIDADES DA ARGENTINA.....	111

INTRODUÇÃO

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. –
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.
Eduardo Galeano

O percurso de pesquisa se inicia na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, especialmente pelo vislumbre que o Componente Curricular (CCR) de História da Educação no Brasil¹ proporcionou. O CCR alargou meu olhar para pensar as possibilidades de pesquisa, pensando as temáticas que envolvem quais sejam a “A constituição histórica do sistema público de ensino no Brasil. As reformas educativas na Primeira República. [...] A redemocratização do Brasil [...] Debates contemporâneos.” (UFFS CHAPECÓ, 2010, p. 63).

No ano de 2013 ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEHDEB). Todas as leituras e discussões realizadas no grupo foram me inserindo no universo da pesquisa. Discussões acerca da história da educação brasileira em diálogo com a contemporaneidade. A todo o momento se estabelecia conexões com os desejos de pesquisa, assim como com a formação no curso de pedagogia.

Em 2016 iniciei o percurso que resultaria no trabalho de conclusão de curso, com orientação da Professora Dr.^a Marilda Merênci Rodrigues e co-orientação do professor Me. Jean Franco Mendes Calegari. A pesquisa foi desenvolvida juntamente com Cleidiane Deoti, focalizando a relação entre a infância e a história da educação. A partir de muitas leituras e escolhas definimos aquilo que seria a temática de estudo². A pesquisa veio em direção àquilo que se dialogava no GEHDEB, assim como nos componentes curriculares da Pedagogia.

Terminando a graduação em Pedagogia, compreendia que não se tratava de um momento de finalização, ou seja, minha formação não estava terminada, não estava pronta, acabada. Nesse sentido já vislumbrava, enquanto um sonho possível, o Mestrado em Educação. Como uma utopia, que só pôde ser alcançada pelo desejo

¹ Componente curricular ministrado pela professora Dr.^a Marilda Merênci Rodrigues.

² A pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia foi intitulada: Os Debates sobre a Infância na Primeira Conferência Estadual de Ensino Primário de Santa Catarina.

e inserção na pesquisa desde a graduação. Passar na primeira etapa do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação pela UFFS já foi uma enorme realização. Ao entrar efetivamente no Programa consegui perceber as possibilidades de crescer enquanto pesquisadora, alargando ainda mais os horizontes de pesquisa, outros caminhos, outras formas de ver, pensar e entender o mundo.

Desde a entrada no curso de Pedagogia me interessei em conhecer, perceber e compreender a infância. Destaco, nesse sentido, uma das leituras que abrilhantaram meus olhos para pensar a infância e a educação de modo geral, trata-se do livro História Social da Educação no Brasil (1926-1996) produzido por Freitas e Biccas (2009). Tal obra permite percorrer a história da educação brasileira, desde os anos de 1920 até a concretização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96.

Embora o enfoque da presente pesquisa esteja em um período mais contemporâneo, considero importante perceber os processos históricos e a construção da história da educação brasileira como meio de compreender as demandas educacionais na atualidade.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: TEMA, OBJETIVOS, QUESTÕES DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA

Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar.
Antônio Machado

A aproximação com o tema está relacionada com todo o percurso de pesquisa, essa relação se estabelece especialmente quando optei pela linha de políticas educacionais no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS. Ao escolher a linha de políticas educacionais vislumbrei dialogar, me aproximar e compreender as políticas públicas educacionais para a infância. Durante as conversas e orientações com a professora doutora Maria Silvia Cristofoli percebemos que caminharíamos nesse sentido.

O universo da pesquisa sempre nos surpreende e nos desafia. Quando a professora Maria Silvia Cristofoli me apresentou a possibilidade de uma abordagem comparada em educação, como caminho metodológico de pesquisa, fiquei entusiasmada. A abordagem comparada foi apresentada como uma novidade, o que me fez buscar ainda mais compreender tal processo, uma vez que possibilita conhecer e compreender a realidade de um país que apresenta contextos diferentes da realidade brasileira, estabelecendo relações que contribuirão para pensar as políticas educacionais, a formação de professores, a infância e a educação infantil. Destaco aqui a importância de fazer parte do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Democracia e Estudos Urbanos e do projeto guarda-chuva Políticas Públicas para Educação no Contexto Latino-americano. Fazer parte desses grupos e projetos nos envolvem com a temática, permitindo conhecer, reconhecer e compartilhar conhecimentos.

Depois de inúmeras leituras, conversas e buscas, direcionamos nosso olhar para pensar a formação de professores para a educação infantil (BR) e a educação inicial (AR). Trata-se, portanto, de um recorte de interesse, estabelecido a partir da dissertação de Francieli Ximene Picolli Ferrari³, e da tese de Andrea Cristiane Maraschin Bruscato⁴. Tal recorte permite perceber a educação infantil considerando as análises que Ferrari (2018) estabeleceu para pensar a formação de professores

³ Dissertação intitulada: Políticas para Formação de Professores Alfabetizadores: Um Estudo Comparado entre o Brasil e a Argentina.

⁴ Tese intitulada: Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): Um estudo comparativo.

alfabetizadores, assim como alargar o olhar para as políticas educacionais para a educação infantil a partir da tese de Bruscato (2017).

Essa pesquisa possui por objetivo compreender o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino a partir de uma abordagem comparada entre Argentina e Brasil. Assim como identificar e analisar as diferenças e semelhanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores para educação infantil no Brasil e Argentina. Entender as concepções de infância e de educação infantil que permeiam as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Em relação ao objeto de pesquisa, consideramos as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores para a educação infantil e educação inicial no Brasil e na Argentina. De forma a delimitar o problema de pesquisa foram realizadas leituras que nos aproximaram do objeto de pesquisa.

Considerando a questão norteadora: Qual o lugar da Educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino no Brasil e na Argentina? Lanço alguns questionamentos: Que professor essa matriz pretende formar? Que professor de educação infantil pretende-se formar? Em que medida o currículo corresponde às necessidades formativas de um professor que atua com a infância? Há diálogo entre os objetivos propostos pelas matrizes curriculares e as políticas educacionais de formação de professores para a educação infantil e inicial?

Resultando assim em um trabalho de relevância acadêmica e social, uma vez que aprofunda a discussão a respeito da formação de professores para esse nível de ensino. Permite entender o direcionamento da educação infantil nos cursos de formação de professores nos países estudados. Engloba, portanto, uma temática que envolve discussões em nível regional, nacional e internacional. Considera-se também, a importância de tal estudo, contribuindo com a linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Cabe considerar que há uma distinção nos termos referentes a educação para a infância. No Brasil denomina-se educação infantil, na Argentina chama-se educação inicial. Da mesma forma os cursos de formação de professores para esse nível de ensino possuem distinções em suas nomenclaturas, pedagogia no Brasil e professorado em educação inicial na Argentina.

No capítulo a seguir, apresento os levantamentos das produções no Brasil e na Argentina, assim como o referencial teórico que me baseio. Destaco o achado das produções, pois se trata de um trabalho extenso e criterioso. Analisamos as produções acadêmicas disponíveis nas seguintes bases de dados: BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos do Scielo (Brasil e Argentina), Biblioteca Nacional de Maestros, *Revista de Educación* e universidades da Argentina. Esse trabalho destinava-se para compreender o universo que nosso tema está inserido, em ambos os países. O levantamento permitiu identificar as produções e pesquisas sobre o tema.

Os referenciais teóricos contemplados no capítulo dois (2) dialogam com concepções de políticas educacionais, formação de professores, direito à educação, currículo, educação infantil, etc. Desse modo, optamos por contemplar o levantamento das produções e os referenciais teóricos em um mesmo capítulo, uma vez que esses dialogam na mesma direção, compreender e explorar a temática de pesquisa, nos inserindo em discussões (AR/BR) que possibilitaram os achados da pesquisa.

No capítulo três (3) contemplamos a metodologia de pesquisa, ou seja, a Abordagem Comparada e a Análise Documental. Nesse momento apresentamos as características das metodologias escolhidas para que nossas análises fossem possíveis. Apresentamos quadros e gráficos que demonstram a escolha das universidades que dispõem do curso de pedagogia no Brasil e as universidades que contemplam o curso de *professorado en educación inicial* na Argentina. Consideramos as justificativas que nos levaram a escolher os cursos que fazem parte da pesquisa, assim como os recortes que interesse.

O capítulo quatro está direcionado para pensar a educação infantil, com o intuito de perceber quais são suas origens até a forma que esse nível de ensino está organizado na atualidade. Apresentamos, de modo geral, a formação de professores para a educação infantil no Brasil e na Argentina, o tempo de duração dos cursos e a nomenclatura de cada curso em ambos os países. Destacamos as principais legislações do Brasil e da Argentina em relação a educação infantil e sua inserção no rol dos direitos à educação. Por último, apresentamos um subitem a respeito das políticas educacionais de formação de professores para a educação infantil (BR/AR), explorando os documentos legais sobre a formação de professores e educação infantil.

No capítulo cinco apresentamos e analisamos as matrizes curriculares do Brasil e Argentina. Exploramos os dados coletados, as disciplinas dos cursos de formação de professores para a educação infantil (BR/AR), assim como o foco que os CCRs estabelecem. Apontamos quadros e gráficos com as disciplinas obrigatórias e optativas, suas distinções (teóricas, práticas e mistas), assim como as áreas do conhecimento que estão inseridas (psicologia, arte, currículo, didática, etc.). Assim como um quadro síntese apontando as diferenças, semelhanças e tendências a respeito da formação de professores de educação infantil. Esse capítulo consiste na materialização dos objetivos que essa pesquisa se propõe.

Nas considerações finais, indicamos as conclusões que foram possíveis a partir das análises que foram realizadas ao longo do estudo, assim como encaminhamentos, sobre o que podemos pensar a partir das respostas que obtivemos. Por fim, as referências que compuseram a pesquisa bem como os apêndices contendo os quadros de disciplinas de educação infantil por universidade no Brasil e na Argentina.

2 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS: UM DIÁLOGO COM OS AUTORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças.
(Mas poucas se lembram disso).
Antoine de Saint-Exupéry

No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, considero sua importância no processo de construção da pesquisa. É por meio dele que consegui perceber se há ou não produções sobre a temática em estudo, assim como o foco que essas produções estabelecem. Esse processo não só colabora com o entendimento das dimensões regionais, nacionais e internacionais sobre a temática, mas também possibilita pensar as lacunas, fragilidades e necessidades de aprofundamento sobre a pesquisa.

No Brasil, focamos nas produções (Quadro 1) disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), essa escolha ocorreu pela possibilidade de utilizar dois descritores na busca, fator que colaborou no achado das produções. Por indicação da banca na qualificação, alargamos nosso olhar para o achado de produções no Brasil, considerando que na BDTD não corresponde a uma plataforma completa em relação as postagens de teses e dissertações. Por isso, olhamos também as produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de modo a ampliar nosso olhar para as produções. Os descritores utilizados não correspondem de forma direta a temática de pesquisa, uma vez que são localizados nessa base de forma isolada.

Ainda considerando as produções brasileiras, direcionamos um olhar para os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped Nacional) (Quadro 2), estabelecendo foco nas reuniões disponíveis para acesso⁵. Analisamos os trabalhos presentes nos grupos de trabalho (GTs) 5, 7, 8 e 12 que correspondem, respectivamente, aos GTs: Estado e Política Educacional, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Formação de Professores e Currículo. Por fim, analisamos os periódicos da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO): Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação e Educação

⁵ Reuniões 23 a 39, ou seja, de 2000 a 2019.

em Revista. Dos achados no levantamento dos periódicos Scielo, encontramos quatro (4) trabalhos (Quadro 3).

Quadro 1 – Levantamento das Produções Acadêmicas no Brasil (BDTD e Catálogos de Teses e Dissertações Capes).

Título	Autoras/ Ano	Descritores
A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil.	Kátia Braga Arruda Silva/ 2017	Educação Infantil; Formação Inicial de Professores.
Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.	Rosângela Aparecida Galdi da Silva/2011	Educação Infantil; Formação Inicial de Professores.
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).	Janayna Alves Brejo/2012	Educação Infantil; Formação Inicial de Professores.
O Curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor): Análise de Projetos Pedagógicos do Curso (2010-2013).	Vanda Francisco Camargo/2016	Educação Infantil; Formação Inicial de Professores.
A “infância como conteúdo formativo” no curso de pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades.	Leticia Cunha da Silva/2016	Educação infantil e formação de professores
Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia	Moema Helena Koche de Albuquerque/2013	Educação infantil e formação de professores
O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil	Aline Marques Bonilha/2017	Educação infantil e formação de professores
Educação infantil: das razões para a sua universalização à sua concretização no currículo	Adriana de Moraes Zimmermann/2014	Educação infantil e formação de professores
Políticas para Formação de Professores Alfabetizadores: Um Estudo Comparado entre o Brasil e a Argentina	Franciele Ximene Picolli Ferrari/2018	Formação de professores/abordagem comparada
Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo	Andrea Cristiane Maraschin Bruscato	Educação Infantil/Abordagem Comparada

Fonte: Elaborado pela autora, 2019 – 2020.

Quadro 2 – Levantamento das produções brasileiras: Anped Nacional.

Autor (a)	Título	Reunião	GT	Ano
Patricia M. Sarlé	La Educación Infantil en la República Argentina: entre la Tradición y la Vanguardia.	23	7	2000
Rosemary Lacerda Ramos	Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos	23	7	2000
Heloisa Helena Azevedo; Roseli Pacheco Schnetzler	Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil	24	7	2001
Andréa Simões Rivero	Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia	24	7	2001
Beatriz Belluzzo Brando Cunha; Luciana Fátima de Carvalho	Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção	25	7	2002
Moema de Albuquerque Kiehn	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	32	7	2009
Marineide de Oliveira Gomes	O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?	38	8	2017
Bruna Nunes de Senna Dias	Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia	39	8	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 3 – Levantamento nos Periódicos Scielo (BR).

Autor (a)	Título	Ano	Periódico	Descritor
Sonia Kramer	As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental	2006	Educação & Sociedade	Educação Infantil
Selma Garrido Pimental; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araujo Pedroso; Umberto de Andrade Pinto	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	2017	Educação e Pesquisa	Educação Infantil
Moema Helena Koche de Albuquerque; Eloisa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão	Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia	2018	Educação em Revista	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na Argentina a busca por produções foi realizada na Biblioteca Nacional de Maestros, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (Sceilo) Argentina e na Revista de Educación (Quadro 4). Utilizamos descritores variados, de modo a facilitar o achado das produções.

Quadro 4 – Levantamento das Produções Acadêmicas (AR).

Banco de dados	Título	Autoras/Ano	Descritores
Biblioteca Nacional de Maestros.	La formación docente como política pública: consideraciones y debates.	Alicia R. W. de Camilloni/2011	Políticas públicas de formación de profesores.
Biblioteca Nacional de Maestros.	Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina.	Patricia Redondo/2012	Jardines de infancia
Revista de Educación	La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. Las demandas específicas de su enseñanza y desafíos actuales	Gladys Contreras Sanzana/2011	Formación de profesores
Scielo Argentina	Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina	Magda Sarat/2014	Infancia

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A escolha dessas bases de dados possibilitou maior acesso as produções, especialmente por se tratar de uma primeira aproximação com as produções e publicações da Argentina. Além dessas bases de dados, o olhar voltou-se as produções disponíveis em universidades nacionais argentinas (Quadro 5).

Quadro 5 – Levantamento das Produções Acadêmicas: Universidades Argentinas.

Banco de dados	Título	Autor (a)/Ano
Universidad Nacional de Córdoba	La educación como derecho: historia, política y desafíos actuales.	Juan Pablo Abratte/2015
Universidad Nacional De Cuyo	Enseñar Pedagogía en la Formación Docente: Desafíos en Tiempos de Cambio.	Perla V. Garayo y Mariana Correa/2017
	Análisis de documentos curriculares emanados de la Ley Federal de Educación (24195/93).	María Ana Barrozo/2009

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na Argentina, a busca ocorreu num primeiro momento na Biblioteca Nacional de Maestros. Encontrar as produções não foi tarefa fácil, foram necessários vários descritores para que as produções fossem localizadas. De início usou-se o descritor: *políticas públicas de formación de profesores*, o segundo descritor utilizado corresponde a *jardines de infancia*.

No Brasil, o acesso se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor: Educação Infantil Formação Inicial de Professores. As produções selecionadas correspondem ao descritor de forma

completa e não apenas as palavras-chave isoladas. Verificamos também, as produções da Scielo (BR) e da Anped Nacional. Os trabalhos encontrados no Brasil correspondem à formação de professores para a educação infantil, a formação do pedagogo, suas fragilidades e necessidades, o brincar, as políticas de formação de professores que atuam com a infância, formação de professores para a educação infantil a partir de uma abordagem comparada entre Brasil e Argentina. Tais trabalhos são de autoria de Arruda Silva (2017), Silva (2011), Brejo (2012), Camargo (2016), Silva (2016), Albuquerque (2013), Bonilha (2017), Zimmermann (2014), Bruscato (2017), Ferrari (2018), Sarlé (2000), Ramos (2000), Azevedo e Schnetzler (2001), Rivero (2001), Cunha e Carvalho (2002), Kiehn (2009), Gomes (2017), Dias (2019), Kramer (2006), Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) e Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018).

Os trabalhos selecionados na Argentina compreendem a formação de professores no contexto das políticas públicas, assim como no contexto dos cursos de formação de professores para a educação inicial. Outro texto aborda as políticas para a infância e a educação infantil na Argentina. Um dos trabalhos selecionados aponta a história, a política e os desafios atuais da educação como um direito no país. Há um trabalho voltado a uma análise da *Ley Federal de Educación*, no intuito de revisar um documento que norteia a formação de professores na Argentina. Estabelece-se relação entre a formação de professores e o Estado e, por fim, um trabalho que aponta pensar a educação para a infância a partir do Brasil e da Argentina. Essas produções correspondem aos autores Camilloni (2011), Sanzana (2011), Sarat (2014), Redondo (2012), Abratte (2015), Garayo e Correa (2017) e Barrozo (2009).

As produções acadêmicas que compõem o levantamento foram publicadas entre 2000 e 2019, fator que possibilita inferir que o debate acerca da formação inicial de professores para a educação infantil, e de forma mais singular, a partir de uma abordagem comprada entre Brasil e Argentina, é recente. Nesse contexto as produções acadêmicas atribuem um sentido ainda maior a pesquisa.

A dissertação de Arruda Silva (2017) nos auxilia na compreensão das políticas de formação de professores para a educação infantil. O trabalho volta-se a uma análise das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia no estado de Goiás, analisando os componentes curriculares que contemplam a educação infantil. A autora reconhece que “a graduação, especificamente o curso de licenciatura em

Pedagogia é o *locus* de formação adequado para a formação inicial de professores para a educação infantil,” (ARRUDA SILVA, 2017, p. 10).

A tese de Brejo (2012) diz respeito à formação de professores para a educação infantil considerando uma abordagem comparada entre Brasil e Argentina. A autora considera uma análise das políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil. O foco que estabeleço direciona-se apenas para a formação inicial de professores para a educação infantil.

Aprofundamos o olhar para a formação inicial, na medida em que busco analisar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil, considerando que essas não foram fonte de pesquisa para Brejo (2012). Como a própria autora afirma:

[...] 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. (BREJO, 2012, p. 25).

É nesse contexto que a tese de Brejo (2012) proporciona reconhecer o contexto da formação de professores, das políticas educacionais, da educação infantil, na Argentina e no Brasil, proporciona a compreensão e análise das matrizes curriculares dos cursos.

Camargo (2016) propõe em sua dissertação um estudo sobre a história do curso de pedagogia e uma análise das políticas educacionais e as diretrizes dos cursos de pedagogia. Nesse sentido propõe: “revisitar a história do curso de Pedagogia no Brasil, mediante estudos de documentos legais do campo educacional;” (CAMARGO, 2016, p. 17). Tal produção permite entender o contexto de criação do curso de pedagogia no Brasil, considerando que o *corpus* documental apresentado pela autora corresponde aquele que analisaremos, ou seja, [...] “as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura é o Parecer CNE/CP n. 5 de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006 (CAMARGO, 2016, p. 21).”

A dissertação de Silva (2011) investiga as necessidades formativas para professores que atuam com a educação infantil, dessa forma proporciona um entendimento das especificidades de um professor que atua com a educação infantil. A autora considera em suas análises as diretrizes para o curso de pedagogia presentes na Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006.

Em sua tese Albuquerque (2013) analisou os cursos de pedagogia das universidades federais brasileiras. Tal estudo constatou que alguns cursos estabelecem uma crescente em relação ao olhar para a infância e a formação do professor que atuará nesse nível. Porém, [...] “ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente.” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165). Assim como Albuquerque, a pesquisa desenvolvida por Bonilha (2017), ao estudar o currículo dos cursos de pedagogia, constatou certa fragilidade (curricular) em relação a formação para a educação infantil.

Silva (2016), assim como outros autores acima citados, destaca que a educação infantil está caminhando a passos lentos, na formação do pedagogo. Sendo assim,

[...] é possível perceber que estamos ainda nos primeiros passos para estabelecer a “infância como conteúdo formativo” no Curso de Pedagogia e, portanto, no início da elaboração de um modelo de formação de professores comprometido com a construção de uma sociedade humana e democrática de fato, capaz de acolher e respeitar a criança, garantindo-lhe o direito à infância. No entanto, isso não deve nos causar imobilismos e, sim, nos fazer caminhar cada vez mais na luta para que o “direito à infância na escola” deixe de ser uma utopia e torne-se uma realidade (SILVA, 2016, p. 151).

Zimmermann (2015) aponta para a necessidade de compreender a criança como um ser social, cultural e histórico, que precisa de uma educação que reconheça essas características. Para isso são importantes políticas educacionais que garantam essa necessidade formativa, especialmente em relação aos currículos.

Azevedo e Schnetzler (2001) destacam que a educação infantil apresenta um duplo objetivo: cuidar e educar. Para tanto, os profissionais que atuam nesse nível de ensino devem compreender os processos de desenvolvimento infantil e as diversas teorias que dizem a respeito. Entender a importância do lúdico, assim como a [...] “valorização do contexto sociocultural na educação infantil” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, p. 13).

O texto de Ramos (2000) nos faz refletir sobre a importância do brincar para a criança, considerando abordagens culturais, educacionais e psicológicas. Para a autora, a brincadeira proporciona o conhecimento de si, a formação de uma identidade e de reconhecimento perante o mundo. É na brincadeira que a criança interage com as emoções, com a aprendizagem e com as variadas culturas.

Rivero (2001) destaca as políticas em prol da educação para a infância que surgiram a partir da década de 1990, como o estabelecido pela LDB/96, sobre a formação de professores em nível superior. Para a autora, “a criança é um ser de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, corporal, sexual, gestual, entre outras.” (RIVERO, 2001, p. 13). Assim, a formação inicial de professores para a educação infantil, proporciona “[...] a construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em educação infantil” (RIVERO, 2001, p. 13).

Ainda para a autora, essa visão ocorre quando o estudante de pedagogia se aproxima da realidade da criança. Cabe salientar que esse processo não deve ser encarado como um afastamento da teoria, mas sim uma articulação entre teoria e prática.

Cunha e Carvalho (2002), propõem uma reflexão sobre a formação de professores para a educação infantil. Pensando nas demandas desse nível de ensino, é necessário envolver o cuidar e o educar, para tanto a formação desse professor (para a infância) precisa fornecer subsídios. Exige-se uma formação acadêmica (teoria e prática), além do reconhecimento da criança como um sujeito histórico, que faz parte de um contexto social, cultural e familiar.

Dias (2019) aborda as disputas que ocorrem na história do curso de pedagogia, desde a sua criação até a atualidade. Segundo a autora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia de 2006 não resolveram o problema das funções do pedagogo, que ultrapassam a sala de aula, ou seja, trata-se de uma formação abrangente. Para a autora, o curso de pedagogia deveria formar, de forma específica, os professores de educação infantil e anos iniciais.

Kramer (2006) nos permite compreender a importância das DCNs (2006) para o curso de pedagogia. A autora nos diz que atribuir a formação dos profissionais da educação infantil ao curso de pedagogia é a parte inicial, ou seja, faz-se necessário pensar a forma que esse curso irá preparar seus acadêmicos, especialmente em relação ao currículo. Ainda para a autora é preciso proporcionar uma formação que entenda a criança e não apenas o aluno.

O texto elaborado por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) coloca em debate o curso de pedagogia em universidades públicas e privadas no estado de São Paulo. Em suas análises os autores constataram que existe uma diversidade de

disciplinas, que atribuem o caráter de professor polivalente a formação do pedagogo. Essa característica se evidencia pela falta de foco. Ao mesmo tempo que estabelece uma formação para os anos iniciais, também forma para a educação infantil, a educação especial, educação de jovens e adultos, entre outras. Os dados analisados pelos autores revelam que a prioridade se destina a formação para os anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa realizada por Kiehn (2009) em 2005, diz respeito a uma análise de disciplinas e ementas dos cursos de pedagogia de dezesseis (16) universidades brasileiras. Como resultado, a autora destaca que os cursos analisados possuem como foco a formação para os anos iniciais.

Gomes (2017) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia abriram espaço para uma “formação generalizante” (GOMES, 2017, p. 9). Essa autora aponta que a preocupação dos cursos de pedagogia está em habilitar nas disciplinas específicas dos anos iniciais (matemática, português, ciências, etc.). Para a educação infantil, faz-se necessário, segundo a autora: ação, movimento, curiosidade, imaginação e interação. Assim, “A formação de professores para atuar com crianças pequenas supõe trazer esses elementos formativos em diálogo com a pessoa, com o sujeito que está sendo formado” [...] (GOMES, 2017, p. 11).

Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), assim como outros autores supracitados, destacam a inferiorização da formação para a educação infantil em relação aos anos iniciais. Para as autoras [...] “apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente” (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 22).

Para Sarat (2014) a história social da infância no Brasil quanto na Argentina, sofreu inúmeras transformações, perpassando por pensar a educação dessa infância. O artigo dessa autora nos ajuda perceber o contexto que cerca a infância nos países estudados: assim nos ajuda a compreender o tema em estudo, embora essa autora não contemple a abordagem comparada. Sarat (2014) aponta que:

Tanto en el Brasil como en la Argentina existe actualmente un discurso que aborda el niño como un sujeto de derecho, considerándolo un ciudadano que tiene existencia social garantizada por ley. Tal individuo está viviendo un período o franja etaria llamada infancia, concepto que se constituye social e históricamente. El trato que se le da a la especificidad de la infancia ha pasado por cambios históricos y culturales [...] (SARAT, 2014, p. 95).

Considerando os objetivos que nos propomos, compreender a concepção de infância presente nas diretrizes quanto nas matrizes curriculares é imprescindível, na medida em que se entende a formação de professores que atuarão com essas especificidades.

O artigo de Redondo (2012) proporciona compreender o papel do estado no atendimento à infância, especialmente pelo direito à educação e a questão da obrigatoriedade escolar a partir dos cinco anos de idade⁶ aprovada pela Ley Federal. Segundo Redondo (2012) tanto o direito da criança a educação inicial, quanto à questão da obrigatoriedade interferem diretamente no trabalho docente. O professor precisa estar formado para atuar com essa faixa etária, considerado as especificidades da infância.

Camilloni (2011) aponta a formação de professores como políticas públicas. Nesse sentido, a autora apresenta uma concepção de política pública que compreende a educação:

[...] como respuesta a la identificación de un problema de una jurisdicción nacional, regional o local, cuya importancia há sido percibida y evaluada. Es formulada por medio de un proceso político específicamente establecido con el propósito de instituir una orientación en las acciones o de lograr determinados objetivos, explícita o implícitamente formulados, y es adoptada, puesta en ejecución, y hecha cumplir por un organismo público (CAMILLONI, 2011, p. 13).

Ao considerar as políticas públicas como meio de resolver um problema, podemos pensar as políticas de formação de professores.

Sanzana (2011) propõe em seu artigo pensar a avaliação da formação inicial de professores, considerando as especificidades do trabalho docente. Nesse sentido a autora propõe pensar no currículo, considerando que:

El currículum, es un proyecto educativo que debe permitir la producción de conocimientos en los alumnos y en el propio profesor sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, rectificando la práctica profesional e incorporando nuevas teorías (SANZANA, 2011, p. 88).

⁶ Alterada pela Ley 27.045/2014: Artículo 18: La educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años. (ARGENTINA, 2014).

Assim, entra em debate aquilo que deve contemplar um currículo, quais seus objetivos, etc. Para Sanzana (2011) a formação universitária deve se preocupar com a relação entre teoria e prática, considerando a formação de professores comprometidos com a educação.

De acordo com Barroso (2009, p. 5) até a promulgação da Ley Federal de Educación em 1993, a Argentina contava apenas com regulamentos, leis e normas providas das diversas esferas jurídicas, sendo que esses dispositivos acabavam por se contradizer. “Con la sanción de la *ley Federal de Educación*, se crea por primera vez un marco normativo que reguló la totalidad de aspectos vinculados a la educación” [...] (BARROSO, 2009, p. 5). Destacado pela autora o art. 19 da *Ley Federal de Educación*, apontando que os objetivos da formação de professores correspondem à:

Artículo 19 - Los objetivos de la Formación Docente son:

a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los Niveles del Sistema Educativo y en las Modalidades mencionadas posteriormente en esta ley. b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos. c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático. d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa (ARGENTINA, 1993, p. 6).

Tal pesquisa permite perceber o contexto educacional da Argentina antes da aprovação da Lei. Assim, fica evidente a importância das políticas públicas educacionais, e de forma mais específica, a formação de professores.

O artigo de Garayo e Correa (2017) permite compreender que os cursos de formação de professores devem considerar o perfil necessário para a atuação em determinado nível de ensino. No caso da educação infantil no Brasil e da educação inicial na Argentina, faz-se necessário que as propostas de formação considerem a singularidades para o atendimento educacional infantil. Nas palavras de Garayo e Correa (2017):

La lectura de los perfiles profesionales, explicitados en los planes de estudio de las carreras, nos permite advertir la presencia de aspectos comunes y otros específicos, vinculados a los niveles educativos en los que se inscribe el trabajo profesional, los ámbitos de intervención y los sujetos destinatarios de las prácticas (GARAYO; CORREA, 2017, p. 2).

Abratte (2015) considera em seu artigo um histórico da educação como um direito na Argentina. Para o autor, ao longo da história a educação não foi pensada

como um direito, porém essa realidade vem se alterando. Os movimentos sociais e a participação política possibilitam perceber a educação de outra forma. Abratte (2015) estabelece uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais, especialmente em relação à *Ley Federal de Educación* na Argentina.

As produções acadêmicas localizadas possibilitaram aproximação com a temática de pesquisa e com os contextos que a cercam. Esse processo atingiu um significado maior na medida em que proporcionou aproximação com o contexto argentino. Trata-se de uma tarefa complexa e cansativa, mas que contribui imensamente com o desenvolver da pesquisa.

2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: DIREITO À EDUCAÇÃO

Para discutir sobre formação de professores e educação infantil faz-se necessário compreender o papel do Estado nesse processo, assim como a importância das políticas públicas educacionais. Compreende-se nesse sentido que a discussão a respeito do Estado é ampla, faz-se então necessário direcionar sob qual perspectiva teórica a discussão está assentada. Para refletir sobre o Estado, dialogo com os autores Streck (2014), Rodríguez (2017) e Santos (2015).

Considerando que estamos inseridos em um Estado Democrático de Direito, Streck (2014) aponta que esse corresponde a compreender que [...] “o Direito deve ser visto como instrumento de transformação sócia” [...] (STRECK, 2014, p. 43). Ainda segundo o autor, os pressupostos liberais-individualistas permeiam esse Estado, fator que prejudica a compreensão dos seus objetivos, voltados a assegurar mínimas condições aos cidadãos e a sociedade como um todo. No Estado Democrático de Direito é o judiciário que intervêm na busca de estabelecer o resgate de direitos, especialmente por meio de políticas públicas.

Desde o surgimento da Modernidade o Estado vem se alterando, respondendo a uma demanda específica de acordo com os interesses das classes dirigentes. Podemos perceber que o viés econômico permeou e permeia os modelos de Estado. É nesse contexto que pensamos as políticas públicas e de forma mais específica às políticas educacionais. Santos (2015) alerta para a necessidade de:

[...] ampliar as discussões sobre a realidade e o futuro da educação brasileira, pois, a todo instante e local em que uma ação pedagógica é executada, se tornam reais as preocupações sobre os meios e os fins da educação. Enquanto um projeto nacional de educação não for criado, colocado em prática e avaliado de forma clara, essas duas possibilidades, meios e fins da educação não se aproximarão; da mesma forma, as incompatibilidades de leis persistirão determinando as práticas educacionais (SANTOS, 2015, p. 140).

Sabendo que “A formulação, a implantação e a execução dessas políticas dependem da correlação de forças das bases materiais e ideológicas, assim como da economia que condiciona seus resultados” (RODRÍGUEZ, 2017, p. 245), devemos perceber que as políticas correspondem aos interesses de grupos específicos. Cabe pensar a educação enquanto meio de transformar essas realidades e minimamente consolidar bases materiais e ideológicas que correspondam com a garantia e efetividade de um Estado Democrático de Direito.

A educação sempre foi, e ainda é entendida como fundamental e necessária à garantia da cidadania. A educação nem sempre foi vista como é hoje, mas historicamente construída pelas lutas sociais, que perceberam na educação o acesso à participação social.

Como nos aponta Cury (2002) por muito tempo apenas as pessoas alfabetizadas poderiam exercer o direito ao voto, esse fator fez com que fossem intensificadas e ampliadas as buscas por educação. Essa intencionalidade se configura no sentido de perceber a importância da educação em todos os âmbitos da vida dos sujeitos de uma sociedade:

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três (CURY, 2002, p. 254).

O direito à educação é garantido por lei desde a constituição de 1934, permanecendo nas constituições de 1946 e 1967, como nos aponta Rodríguez (2017). Porém é somente na Constituição de 1988 que a educação é entendida como direito social:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, p. 6).

Como primeira iniciativa é necessário que o direito esteja garantido em lei, a educação é reconhecida como direito social no art. 6º da CF/88, reforçando o papel do Estado na obrigação com o direito à educação no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 107).

Mas, estar apontado como um direito social pela constituição em vigência, não garante a efetivação do direito à educação. Horta (1998, p. 7) apresenta que “a garantia da educação como direito perpassa por compreendê-la como direito público subjetivo, assim a sua garantia de fato se aproxima da efetivação.”

Duarte (2004) nos esclarece a importância de a educação ser considerada um direito público subjetivo, uma vez que [...] “o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (DUARTE, 2004, p. 113).

Dessa forma, o direito público subjetivo preserva o direito individual à educação em detrimento ao interesse do Estado, caso o Estado não venha a cumprir com essa obrigação. Cabe considerar que há vários fatores que envolvem o direito à educação, não se trata apenas da obrigatoriedade do Estado quanto à vaga, mas também em relação à garantia de gratuidade, entre outros fatores (Duarte, 2004).

Como nos aponta Abratte (2015) a educação na Argentina não foi pensada de forma inicial como direito. Somente mais tarde a educação assume esse sentido, muito parecido com o contexto brasileiro, em que a educação é entendida como meio de acesso a cidadania, ou seja, ao exercício dos demais direitos.

Nas palavras de Abratte (2015. 2015, p. 3):

La construcción de la educación como derecho no estuvo desligada de la ampliación de otros derechos sociales y políticos y podríamos señalar momentos de la historia educacional en los que se produjeron saltos cuantitativos (y cualitativos) importantes, siempre vinculados a un papel activo por parte del Estado, así como a procesos de desarrollo económico, ampliación de la participación política y movilización social.

Portanto, consideram-se os variados fatores que impulsionaram o pensar a educação como um direito, destacando, como o próprio autor aponta o papel do Estado nesse processo. O direito à educação está presente nas legislações educacionais de cada país, sendo assim, Brejo (2012, p. 100) destaca que a educação na Argentina tem por referência a *Ley de Educación Nacional*. Essa Lei nº 26.206/2006, determina no art. 2º “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (ARGENTINA, 2006, p. 1). Fica evidente, a partir desse artigo a responsabilização do Estado perante a educação.

A Argentina e o Brasil passaram por processos históricos para que a educação fosse considerada direito, e, sobretudo com a responsabilização do Estado. Entender a educação infantil no contexto do direito à educação permite perceber que ocorre uma preocupação com a infância, assim como a compreensão das singularidades educacionais para esse nível de ensino e a formação dos professores que atuam com a infância.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E EDUCAÇÃO INICIAL (AR)

Em relação à formação de professores, busca-se compreender o contexto de cada país em análise, considerando suas singularidades, tanto em relação às suas políticas educacionais, como as instituições (no caso dessa pesquisa as universidades federais brasileiras e universidades nacionais argentinas) que promovem o acesso a esses cursos.

Amaral (2011) destaca a importância da formação inicial de professores, na medida que o professor é um dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Como nos aponta Libâneo (2011) a escola, enquanto uma utopia, volta-se para a formação de cidadãos, na medida em que busca a possibilidade de uma formação completa no sentido científico, social, crítico, profissional, etc. A nossa inserção, cada vez maior, em um mundo globalizado, permeado pelos meios tecnológicos, o reconhecimento e a inserção dos mais diferentes universos culturais, exige da educação e da escola um novo olhar. Para esse novo olhar faz-se necessário uma

formação que permita perceber a perversidade da lógica de mercado que está impregnada em todos os setores sociais, como coloca Libâneo (2011, p. 11):

[...] é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença o respeito à vida e aos direitos humanos básicos [...].

Compreender que se exige da escola um novo pensar, exige-se também um novo professor, que compreenda essas demandas da sociedade, seus objetivos, etc. Compreender o papel do professor requer reconhecer a importância da formação inicial.

Gatti (2019) nos permite compreender que a formação de professores enfrenta dificuldades em relação ao desenho curricular que corresponda as necessidades formativas, no nosso caso a formação do professor para a educação infantil. Para a autora “Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural” (GATTI, 2019, p. 178). Nesse caso fica evidente a preocupação existente para com as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, que refletem diretamente na sala de aula.

2.3 O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL E NA ARGENTINA

Para falarmos de educação infantil, faz-se necessário reconhecer a existência de variadas concepções de infância ao longo da história. Essas concepções organizaram e ainda organizam a educação infantil e a formação de professores para a infância. De acordo com Kramer (2000) as concepções de infância foram se alterando de acordo com o tempo, assim como o valor social atribuído à infância. Essas diferentes concepções vão transformando a forma de perceber a educação das crianças, ou seja, o modo como a educação infantil é organizada.

A infância de modo geral vem despertando interesse na América Latina⁷. Essa importância contempla, especialmente, a saúde, alimentação, etc. No contexto

⁷ Os países citados são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Tais países estão presentes no documento nomeado: Atencion y Educacion de la Primera Infancia Informe Regional organizado pela UNESCO e pela Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (WCECCE) – 2010

educacional a infância assume importância ao considerar que nesse período a criança está se desenvolvendo, além da consideração que a inserção da criança na educação infantil colabora para diminuição das desigualdades sociais (WCECCE, 2010). Dessa forma, a educação infantil é permeada por uma ação integrada, que corresponde principalmente ao educar e cuidar.

Nos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), dentre os quais Argentina e Brasil, a educação infantil passou por um longo e lento processo histórico para obter o reconhecimento atual. De acordo com o documento elaborado pelo MEC (Brasil, 2013), intitulado *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*, esse percurso histórico da educação infantil apresenta três caminhos semelhantes entre os países: [...] “a) a bifurcação de caminhos entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial; e c) a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança seguir um ou outro caminho” (BRASIL, 2013, p. 17). Esses três processos nos fazem refletir a respeito do papel da educação infantil, que foi historicamente construída pelos caminhos da assistência às crianças e às famílias.

O atendimento à infância foi construído enquanto base educacional primeiramente para os filhos das elites. O documento intitulado “*A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*”, tal documento foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013. Tal documento nos aponta que a distinção entre a assistência para os filhos dos pobres e o viés educacional para os filhos das elites pode ser percebido na medida em que compreendemos as instituições que atendiam cada grupo:

Enquanto as instituições voltadas ao primeiro grupo tinham viés assistencialista, caritativo e se ocupavam predominantemente do cuidado físico, da saúde e da alimentação, as do segundo tinham um explícito propósito educacional. Os nomes que uns e outros receberam indicam, por si mesmos, o caráter social que se lhes atribuía ou mesmo a ideologia subjacente: a) casas de asilo, creches, *salas cuna*, *guarderías*, *asilo maternal*; e b) jardins da infância! (BRASIL, 2013, p. 18).

Após períodos ditatoriais, com a abertura democrática, os países do MERCOSUL promulgaram Constituições que compreendem os direitos sociais, os direitos das crianças e o reconhecimento de suas singularidades (desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, etc.): “Aos novos dispositivos constitucionais seguiram-se estatutos de direitos da criança e do adolescente e leis orgânicas de educação. Em

seguida, diretrizes político-pedagógicas para orientar uma apropriada aplicação das determinações legais” (BRASIL, 2013).

Assim, considerando a legislação da Argentina na Lei nº 27.045 de 2014, a educação infantil corresponde ao atendimento das crianças de 45 dias aos 5 anos, sendo os dois últimos anos obrigatórios. De acordo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2016) na Argentina 96% das crianças de 5 anos frequenta a educação inicial, já a faixa etária de 3 e 4 anos correspondem respectivamente a 54% e 81%.

De acordo com as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 2010), o atendimento na educação infantil corresponde às faixas etárias de 0 a 5 anos, com obrigatoriedade a partir dos 4 anos. Considerando os dados disponíveis no observatório do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) a percentagem das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos que frequentam a educação infantil corresponde a 93,8%, já as faixas etárias de 0 a 3 anos correspondem a 35,6%.

O reconhecimento da educação infantil enquanto uma etapa importante da educação perpassa por compreender sua importância no desenvolvimento das crianças. Papel importante no reconhecimento da educação infantil atribuiu-se aos documentos legais em favor da infância, que construíram a educação infantil da forma que concebemos hoje. Tais documentos marcam a história da educação infantil e as políticas educacionais para essa etapa da educação, refletindo na organização dos currículos, na formação de professores, assim como na organização do ensino superior, que atua com a formação inicial e continuada das professoras da educação infantil.

2.4 UM OLHAR PARA O CURRÍCULO

Para iniciarmos nosso olhar para o currículo, faz-se necessário apontar o que compreendemos sobre currículo. A educação, de modo geral, se caracteriza como um campo de disputa, entram em discussão as formas de ensinar, de avaliar, o que ensinar, etc. Ao pensarmos em currículo devemos compreender que esse está conectado a uma ideologia específica que emana dos interesses de grupos específicos.

[...] tudo isso está diretamente relacionado à maneira como o domínio e a subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2002, p. 60).

A afirmação do autor nos faz pensar que o currículo também faz parte dessa disputa política, que historicamente vem sendo reforçada pela hegemonia (como ensinar, como avaliar, o que ensinar, etc.). É preciso entender o papel do currículo na manutenção de uma ideologia, as disciplinas que fazem parte de uma matriz possuem objetivos de ser, assim como a ausência de disciplinas demarcar interesses.

Segundo Sanzana (2011) a educação escolar é composta do professor, o aluno, o contexto social de aprendizagem e o currículo. Sendo assim, cada país estabelece uma base nacional curricular, com o intuito de organizar uma educação que corresponda as necessidades educacionais de cada contexto.

Respecto del currículo escolar, corresponde al sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación (SANZANA, 2011, p. 88).

Considerando que o currículo corresponde aos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações educacionais, cabe considerar a intencionalidade a ele atribuída. Como nos aponta Moreira (2001), precisamos pensar o currículo considerando a diversidade cultural, social, religiosa, etc., que vivemos, assim como compreender a ideologia neoliberal que está impregnada nas mais diversas esferas da sociedade, ou seja, estamos inseridos em [...] “um mundo multicultural dominado pela lógica neoliberal” (MOREIRA, 2001, p. 1).

Para Limonta (2009) estudar a formação de professores direcionando o olhar para o currículo é importante no sentido de perceber os contextos que esse está inserido, na medida em que o currículo corresponde à realidade de uma sociedade, seja para manter sua organização ou para apresentar mudanças.

Na medida em que analisamos as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil, faz-se necessário compreender o que esse currículo propõe. Sendo assim, é possível analisar em que medida esse currículo corresponde às necessidades formativas de um professor que atua com a infância.

Sabemos que cada instituição conta com uma matriz curricular que se volta ao seu contexto histórico, social, cultural e atende às especificidades locais. Porém, as matrizes também correspondem as legislações e políticas curriculares que as regulamentam, no caso do Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais e na Argentina os Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Como nos aponta Kiehn (2009, p. 2):

[...] o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional.

Kiehn (2009) e Apple (2002) nos fazem perceber que não existe neutralidade no currículo. Todas as disciplinas que estão dispostas em uma matriz são frutos de disputas, sejam elas sociais, políticas, econômicas, etc. Assim como os documentos legais apontam um currículo geral, que devem ser seguidos, (esse também está impregnado de disputas e interesses) as matrizes correspondem a disputas e interesses locais, nacionais e internacionais.

Cada instituição formadora possui uma matriz curricular própria, seus componentes curriculares apontam nomenclaturas que se diferem umas das outras, mesmo nessas pequenas observações podemos perceber os conflitos. Uma matriz que cumpre apenas o obrigatório e dá destaque a uma área específica, possui objetivos claros, embora muitas vezes passe despercebido. Por isso, o olhar do pesquisador é importante, pois permite observar aquilo que está explícito, mas também perceber o que não está dito, o que está oculto.

Ao estudarmos o lugar da infância nos currículos dos cursos de formação de professores para a infância, estamos envolvidos com esses mecanismos, que atribuem um ou outro direcionamento para olhar os componentes curriculares.

Na sequência apresentamos o capítulo três (3), contemplando os referenciais metodológicos que essa pesquisa compreende. Diz respeito a abordagem comparada e a análise documental. Nele expomos quadros com os documentos legais em ambos os países, assim como as universidades que fazem parte da pesquisa. Evidenciamos a forma que os dados serão analisados, considerando a metodologia de estudo comparado e os contextos que os envolvem a partir da análise documental.

3 ABORDAGEM COMPARADA: UM OLHAR PARA A METODOLOGIA

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.
Manoel de Barros

O referencial metodológico baseia-se na proposta de uma abordagem comparada, assim como na análise documental. De acordo com Caballero; Manso; Matarranz e Valle (2016) a abordagem comparada consiste na observação e estudo de dois ou mais fenômenos, com o intuito de estabelecer relações entre suas diferenças e semelhanças. Quando essa abordagem ocorre de forma sistematizada e específica, lhe atribui um caráter científico, torna-se método comparativo, em educação denomina-se educação comparada.

Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva, comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE. 2016, p. 40).

Para Bereday (1972) ao estudar outra realidade, também conseguimos perceber nossa realidade, ou seja, não só conhecemos o outro (nesse caso a formação de professores para a educação infantil na Argentina), mas também nos conhecemos (a formação de professores para a educação infantil no Brasil). Nas palavras do autor, “é o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros, que constitui a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar” (BEREDAY, 1972, p. 32).

A abordagem comparada compreende uma estrutura específica. Como nos apontam Caballero; Manso; Matarranz e Valle (2016, p. 48), há cinco (5) fases no desenvolvimento da pesquisa que envolve a educação comparada, são essas: fase descritiva, fase interpretativa, fase de justaposição, fase comparativa ou explicativa e a fase prospectiva.

A fase descritiva corresponde a reconhecer aquilo que se está estudando, nesse caso a formação de professores para a educação infantil. Essa fase proporciona que a comparação seja realizada. Nas palavras dos autores “En la fase

descriptiva el comparatista se sitúa en la realidad que va a comparar” [...] (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE, 2016, p. 51).

Na fase interpretativa o pesquisador deve buscar compreender aquilo que organizou na fase descritiva, com o intuito de interpretar os contextos que envolvem aquilo que estuda, ou seja:

Hemos de tener en cuenta que los distintos entornos y contextos educativos, elementos tales como: cultura, economía, ideología, sociedad, filosofía, historia, política o religión; son elementos que tienen una influencia determinante en educación [...] (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE, 2016, p. 51).

A fase de justaposição corresponde à junção daquilo que queremos comparar e os critérios de comparação elaborados pelo pesquisador. Nessa fase estão presentes os gráficos, mapas e demais recursos visuais, que apontam os elementos de comparação (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE, 2016, p. 51-52).

A fase comparativa ou explicativa tem por objetivo estabelecer interpretação dos dados apontados nos gráficos expostos pelo pesquisador, analisando-os de forma crítica, é nessa fase que as semelhanças, diferenças e tendências podem ser mais bem analisadas (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE, 2016, p. 52).

A fase prospectiva refere-se ao fim da educação comparada, ou seja, apontar conclusões que possibilitem pensar em melhorias, para o âmbito educacional estudado. No caso dessa pesquisa as melhorias devem ser apontadas para pensarmos a formação inicial de professores para a educação infantil (CABALLERO; MANSO; MATARRANZ; VALLE, 2016, p. 53).

O Quadro 6 apresenta as fases do estudo comparativo e sua materialização.

Quadro 6 – As fases do Estudo Comparativo e sua Materialização.

Fases do Estudo Comparativo	Materialização
Fase Descritiva	Conhecer a formação de professores para a educação infantil no Brasil e na Argentina, compreendendo a nomenclatura dos cursos, tempo de duração, legislação que os delineiam, assim como conhecer a legislação acerca da educação infantil em ambos os países.
Fase Interpretativa	Compreender os contextos que envolvem a formação de professores para a educação infantil, percebendo as relações existentes entre os cursos, as legislações para a formação de professores e para a educação infantil nos países estudados.
Fase de Justaposição	Elaboração de quadros que possibilitam comparar as realidades pesquisadas, considerando as categorias de análise: infância, criança, educação infantil, etc.
Fase Comparativa ou Explicativa	Apontamento das diferenças, semelhanças e tendências entre Brasil e Argentina, visualizando as matrizes dos cursos de Pedagogia e <i>Profesorado en Educación Inicial</i> .
Fase Prospectiva.	Apontar as conclusões e os encaminhamentos que foram possíveis a partir das análises, especialmente em relação ao foco que os cursos estabelecem, indicando o lugar da educação infantil.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Considerando a abordagem comparada enquanto metodologia, os países que fazem parte da pesquisa correspondem a Argentina e Brasil. A escolha desses dois países não ocorreu ao acaso. O recorte espacial se deu a partir da tese de Andrea Cristiane Maraschin Bruscato e da dissertação de Franciele Ximene Picolli Ferrari, ou seja, o recorte espacial foi definido a partir de duas pesquisas já elaboradas. A tese de Bruscato (2017) permitiu verificar a proximidade entre Argentina, Brasil e Uruguai, porém o enfoque dessa pesquisa volta-se apenas para a Argentina e o Brasil. Diferentemente da dissertação de Franciele Ximene Picolli Ferrari, que analisa matrizes curriculares sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina. Esta pesquisa destina-se a investigar a formação de professores para a educação infantil, trata-se, portanto, de um recorte de interesse.

Segundo Bruscato (2017) Uruguai, Argentina e Brasil passaram por ditaduras nos anos de 1970 e 1980, período em que dominaram os conflitos sociais que interferiram diretamente nas instituições de ensino. Para Bruscato (2017, p. 48):

[...] tanto as políticas educacionais brasileiras, como as argentinas e uruguaias, apresentam características similares no que se refere à educação como um direito, ao predomínio estatal na prestação do serviço educacional, ao financiamento público e à desigualdade social dos resultados educacionais. Entretanto, há variações na organização e gestão dos sistemas educacionais.

A leitura da tese supracitada possibilitou a delimitação do recorte espacial, considerando que Argentina e Brasil são países republicanos, representativos, organizados em três poderes (Bruscato, 2017). No que se refere à obrigatoriedade escolar para a educação infantil os três países contemplam a faixa etária de 4 e 5 anos. O Uruguai não contempla as faixas etárias anteriores a 3 anos, diferentemente do Brasil e Argentina que atendem, respectivamente, as faixas etárias de zero a 5 anos em creches e pré-escolas e de 45 dias a 5 anos em jardins maternos e jardins de infância (Bruscato, 2017). Essa aproximação entre Argentina e Brasil, direciona o olhar dessa pesquisa à formação de professores para a educação infantil nos dois países selecionados.

A dissertação de Franciele Ximene Picolli Ferrari também contribuiu com a aproximação do contexto Brasil e Argentina, assim como despertou enorme interesse em conhecer a educação infantil.

O recorte temporal desta pesquisa volta-se para a contemporaneidade, especialmente quando pensamos sobre o reconhecimento da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, fato que ocorreu somente com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente reafirmado com a LDB 9.394/96. Considerando a LDB 9.394/96, assim como a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o recorte temporal corresponde as matrizes curriculares vigentes, assim como os documentos que delineiam as legislações nos países estudados (2000 – 2019).

O corpus documental dos dois países em estudo (Brasil e Argentina), dizem respeito as legislações apontadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Documentos que delineiam a Educação na Argentina e no Brasil (por ordem cronológica).

ARGENTINA	BRASIL
Documentos	Documentos
ARGENTINA. Lei n° 24.195, aprovada em 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Buenos Aires.	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
ARGENTINA. Ley nº 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006.	BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005.
ARGENTINA. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07 Consejo Federal de Educación, 2007.	BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

	divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2006.
ARGENTINA. Ley de Educación Nacional. Ley 27.045/2014. Educación inicial. Ley N 26.206. Modificación. Sancionada: Diciembre 03 de 2014 Promulgada de Hecho: Diciembre 23 de 2014	BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 9 de maio de 2016.
	BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: consolidada. Brasília: DOU, 1988
	BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
	Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010
	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019-2020.

As fontes de pesquisa correspondem às políticas educacionais para formação de professores para a educação infantil e inicial no Brasil e Argentina, assim como as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil, considerando as universidades federais brasileiras e as universidades nacionais da Argentina. Cabe considerar que o recorte espacial em relação as matrizes curriculares dizem respeito as universidades que possuem curso de formação de professores para a educação infantil, ou seja: Pedagogia no Brasil (Quadro 8) e Professorado em Educação Inicial na Argentina (Quadro 9).

Quadro 8 – Universidades Federais Brasileiras que contemplam os cursos de Pedagogia.

Universidade Federal do Acre	Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal de Alagoas	Universidade Federal de Campina Grande
Universidade Federal do Amapá	Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal do Amazonas	Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Universidade Federal de Piauí
Universidade Federal do Ceará	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade de Brasília	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal do Maranhão	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Rondonópolis	Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal de Alfenas	Universidade federal do Pampa
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal de Rondônia

Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Roraima
Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de São João Del-Rei	Universidade Federal da Fronteira Sul
Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de São Paulo
Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Tocantins

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

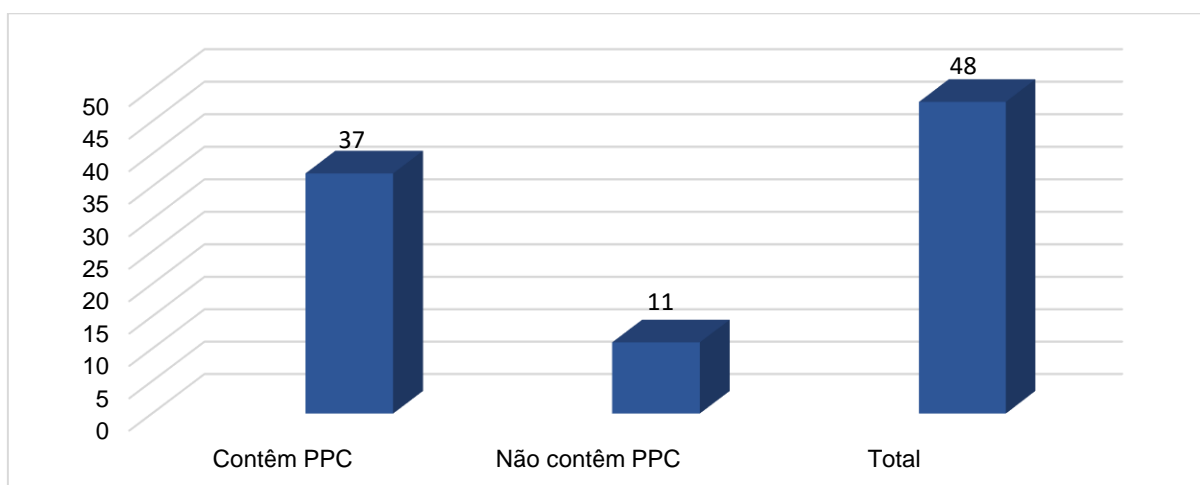
Quadro 9 – Universidades Nacionais Argentinas que contemplam os cursos de *Profesorado en Educación Inicial*.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Universidad Nacional del Sul
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Universidad Nacional de Tucumán

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A escolha das universidades federais brasileiras ocorreu a partir de um recorte de interesse, considerando o grande número de instituições, optamos por contemplar na pesquisa apenas aquelas que disponibilizam em suas páginas de internet o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Gráfico 1). A escolha dos cursos que apresentam o PPC, facilitou na localização das pretensões dos cursos, as concepções de formação de professores que esses contemplam, além de proporcionar o recorte necessário para a delimitação das matrizes analisadas na pesquisa. A escolha das universidades argentinas volta-se para aquelas que ofertam o curso de professorado em educação inicial (Gráfico 2).

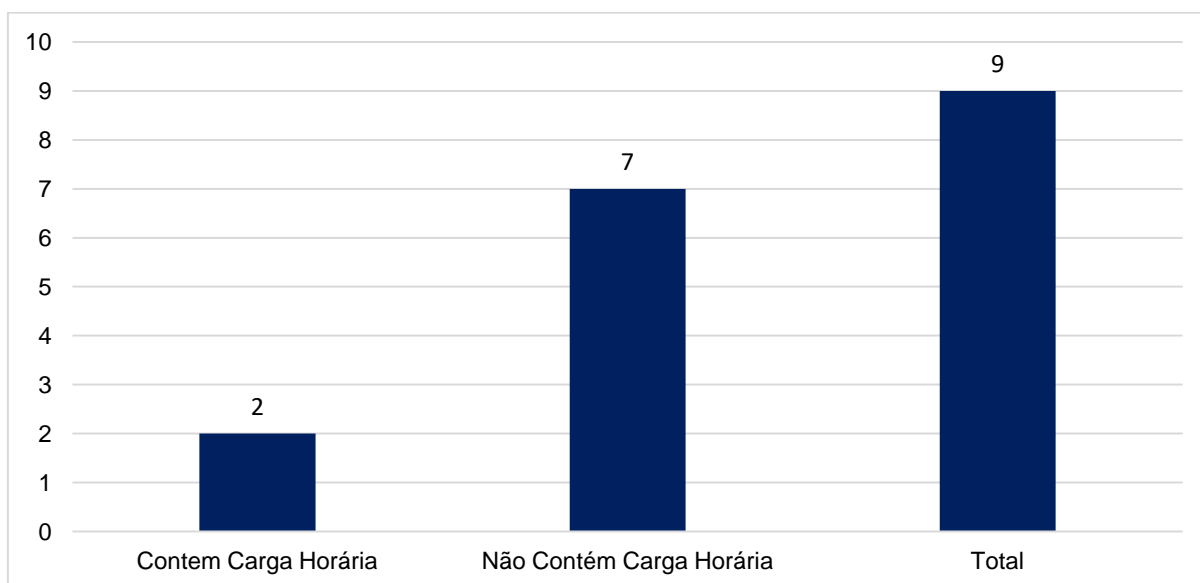
Gráfico 1 – Universidades Federais com Curso de Pedagogia Presencial que disponibilizam o PPC.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na Argentina há um total de nove (9) universidades nacionais que ofertam o curso de formação de professores para a educação infantil. Dessas, apenas duas apresentam a carga horária das disciplinas, por essa razão, a carga horária não faz parte das categorias de análise.

Gráfico 2 – Universidades Nacionais com Curso de Professorado em Educação Inicial que disponibilizam as cargas horárias.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O número de universidades brasileiras que fazem parte da pesquisa passou de quarenta e oito (48) para trinta e sete (37). Cabe considerar que as universidades federais ofertam o curso de pedagogia, em diversos campus, ou seja, contamos também com universidades multicampi.

Considerando essa variável, optamos por contemplar apenas as matrizes dos cursos de pedagogia que estão localizados nas sedes das universidades. No quadro de Universidades Federais Multicampi, contemplo apenas aquelas que fazem parte da pesquisa, ou seja, disponibilizam o PPC do curso.

Quadro 10 – Universidades Federais Brasileiras Multicampi.

Universidade	Campus com curso de Pedagogia
Universidade Federal do Acre	<i>Campus</i> Rio Branco <i>Campus</i> Floresta
Universidade Federal de Alagoas	<i>Campus</i> A.C. Simões (Maceió) <i>Campus</i> Arapiraca <i>Campus</i> Sertão
Universidade Federal do Amapá	<i>Campus</i> Marco Zero <i>Campus</i> Santana <i>Campus</i> Binacional Oiapoque
Universidade Federal do Amazonas	<i>Campus</i> Manaus <i>Campus</i> Alto Solimões <i>Campus</i> Vale do Rio Madeira <i>Campus</i> Baixo Amazonas ⁸
Universidade Federal do Espírito Santo	<i>Campus</i> de Goiabeiras <i>Campus</i> São Mateus
Universidade Federal de Goiás	<i>Campus</i> Goiânia <i>Campus</i> Catalão <i>Campus</i> Jataí
Universidade Federal do Maranhão	<i>Campus</i> São Luís ⁹ Alto Alegre Do Pindaré Arari <i>Campus</i> Barra do Corda <i>Campus</i> Bom Jardim <i>Campus</i> Bom Jesus das Selvas <i>Campus</i> Buriti Bravo <i>Campus</i> Buriticupu <i>Campus</i> Codó <i>Campus</i> Coroatá
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Cidade Universitária – Campo Grande <i>Campus</i> de Aquidauana <i>Campus</i> Naviraí <i>Campus</i> Ponta Porã <i>Campus</i> Três Lagoas <i>Campus</i> Pantanal
Universidade Federal do Pará	<i>Campus</i> de Belém

⁸ Todos os campi utilizam a mesma matriz.

⁹ Lista de Cidades que contemplam os Campus da UFMA: Cururupu, Estreito, Grajaú, Humberto de Campos, Imperatriz, Lagoa Grande do Maranhão, Lago da Pedra, Magalhães de Almeida, Monção, Morros, Nina Rodrigues, Pindaré-Mirim, Pinheiro, Pio Xii, Poção de Pedras, Presidente Vargas, Santa Inês, Santa Luzia, Santa Quitéria do Maranhão, Timbiras, Turiaçu, Tutóia, Urbano Santos, Vargem Grande, Sítio Novo, Bacabal, Imperatriz

	<i>Campus</i> Altamira <i>Campus</i> de Abaetetuba <i>Campus</i> de Bragança <i>Campus</i> de Breves <i>Campus</i> de Cameté
Universidade Federal da Paraíba	<i>Campus</i> João Pessoa <i>Campus</i> Bananeiras
Universidade Federal de Campina Grande	<i>Campus</i> Campina Grande <i>Campus</i> Cajazeiras
Universidade Federal de Pernambuco	<i>Campus</i> Recife <i>Campus</i> Caruaru
Universidade Federal Rural de Pernambuco	<i>Campus</i> Dois Irmãos <i>Campus</i> Garanhuns
Universidade Federal de Piauí	<i>Campus</i> Teresina <i>Campus</i> Amilcar Ferreira Sobral <i>Campus</i> Ministro Reis Velloso <i>Campus</i> Senador Helvidio Nunes De Barros
Universidade Federal Fluminense	<i>Campus</i> Niterói <i>Campus</i> Angra dos Reis <i>Campus</i> Paduá
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>Campus</i> Central Natal <i>Campus</i> Caicó
Universidade Federal da Fronteira Sul	<i>Campus</i> Chapecó <i>Campus</i> Erechim <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul
Universidade Federal de São Carlos	<i>Campus</i> São Carlos <i>Campus</i> Sorocaba
Universidade Federal de Sergipe	<i>Campus</i> São Cristóvão <i>Campus</i> Itabaiana <i>Campus</i> Estância <i>Campus</i> Lagarto <i>Campus</i> Nossa Senhora da Glória <i>Campus</i> Propriá
Universidade Federal do Tocantins	<i>Campus</i> Palmas <i>Campus</i> Arraias <i>Campus</i> Miracema <i>Campus</i> de Tocantinópolis

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No que se refere à análise documental, Cellard (2012) apresenta que essa metodologia possui pontos positivos, no sentido de afastar as influências, do pesquisador, isso ocorre, pois:

[...] não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode de ele exigir precisões suplementares (CELLARD, 2012, p. 295-296).

Considerando tal autor, fica evidente que o trabalho com os documentos proporciona ao pesquisador compreender os fatos a partir de documentos elaborados por outros autores, que estão distantes, ou afastados de sua influência. Nesse processo de seleção de documentos, faz necessário, então, questionar, analisar e

avaliar se os documentos selecionados se apresentam como confiáveis, ou seja, a confiabilidade das fontes de pesquisa, fator que contribuirá na análise documental.

Para Cellard (2012, p. 299) a análise documental corresponde as dimensões do contexto, autor (es), autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos e a lógica do texto. Em relação ao contexto o autor aponta a necessidade reconhecer o contexto em que o texto, o documento foi elaborado, não só o contexto social, político, histórico e econômico, mas também o contexto social daqueles que o produziram “uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, [...] o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta” (CELLARD, 2012, p. 300).

Em relação à dimensão autor, ou autores, enquanto uma das dimensões da análise documental, Cellard (2012, p. 300) apresenta que se faz necessário entender as intensões na produção do texto/documento. Essa dimensão está inteiramente ligada a dimensão do contexto, uma vez que possibilidade atribuir sentido aquilo que está escrito, como nos destaca o autor: “é preciso, então, poder ler nas entrelinhas, para poder compreender o que os outros viviam, senão nossas interpretações correm o risco de ser, grosseiramente, falseadas” (CELLARD, 2012, p. 301).

Na dimensão de autenticidade e confiabilidade do texto, fica evidente a necessidade de perceber a relação dos autores com a temática que abordam no texto/documento, qual sua ligação, interesse, e principalmente qual sua aproximação com o tema. Nesse sentido deve-se observar o diálogo com outros autores, na busca de compreender o processo teórico/metodológico, na intensão de perceber a fragilidade, a autenticidade e confiabilidade do que será analisado (CELLARD, 2012).

Em relação à dimensão natureza do texto, faz necessário entender que o texto foi elaborado considerando um padrão, ou um modelo específico, ou seja, dependendo da origem do documento sua organização será realizada de uma forma diferente, cabe ao pesquisador entender essas modificações. Por fim a última dimensão de análise documental diz respeito aos conceitos e lógica do texto, nessa dimensão considera-se compreender a argumentação do texto, de que forma foi construído. Essa dimensão corresponde especialmente ao tratarmos com dois ou mais documentos de mesma ordem, que é o caso dessa pesquisa, ao trabalhar com as diferentes matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação infantil.

Observando as proposições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), direcionamos nosso olhar para a análise das políticas, encaradas aqui como os documentos legais que balizam as políticas educacionais. Com o intuito de perceber os contextos de influência, pensamos na elaboração dos documentos legais e a relação que estabelecem com as matrizes dos cursos analisados. As matrizes correspondem a um contexto de influência diferente daquele que foram produzidas as políticas, correspondem (ou deveriam corresponder) a uma demanda local e nacional, aproximando-se daquilo que os documentos legais anunciam como objetivos. Nossa proposta se direciona em compreender o lugar da educação infantil nas matrizes, percebendo os contextos de influência que direcionam ou não esse espaço nos documentos analisados.

Considerando os documentos legais, assim como as matrizes dos cursos, estabelecemos categorias de análise, que direcionam nosso olhar para as fontes de pesquisa. As categorias de análise dizem respeito as disciplinas de educação infantil, a obrigatoriedade na matriz, as concepções de infância, dimensão de criança e infância, bem como o foco que as disciplinas estabelecem.

A localização dos componentes curriculares voltados, de forma específica, para a infância foi realizada por meio de palavras-chave, tais como: infância, infantil, criança (s), etc. organizados em quadros que apontam a localização dos componentes por área de conhecimento: Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, entre outros. Esses dados nos permitem verificar o lugar (ou a ausência de lugar) da educação infantil nos currículos.

No capítulo quatro (4) dialogamos sobre a educação infantil e a formação de professores para esse nível de ensino no Brasil e na Argentina. Apontamos um breve histórico da educação infantil nos países estudados, assim como os documentos legais que norteiam o direito à educação, com ênfase na educação infantil. No subitem do capítulo quatro apresentamos uma discussão acerca das políticas públicas educacionais, direcionando nosso olhar para os textos dos documentos legais que norteiam a formação de professores no Brasil e na Argentina.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL) E A EDUCAÇÃO INICIAL (ARGENTINA)

As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua.
As crianças ricas não serão tratadas como se fossem dinheiro, porque não haverá crianças ricas. A educação não será um privilégio de quem possa pagá-la [...]
Eduardo Galeano.

Considerando a abordagem comparada que se estabelece nessa pesquisa, entre as realidades educacionais de dois países (Brasil e Argentina), faz-se necessário contextualizar a educação infantil (BR) e a educação inicial (AR), assim como as bases legais que as norteiam.

A história da educação como direito no Brasil está inteiramente ligada aos discursos de luta pela democracia, pelo direito à educação. A educação infantil encontra-se muito recente nesse debate, considerando a forma como a conhecemos nos dias atuais. Freitas e Biccas (2009) salientam que as preocupações com o atendimento das crianças de 0 a 6 anos se iniciam juntamente com o processo de industrialização no país: “no Brasil, as primeiras creches surgiram no início do século XX, e responderam, aqui também, ao processo que disseminava indústrias, fazia crescer a urbanização e demandava a liberação de mulheres para o mercado de trabalho” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 287).

Considerando o que os autores nos apontam, as primeiras instituições de atendimento infantil surgiram para atender a demanda das mães trabalhadoras, e não necessariamente pela intenção de promover um atendimento educacional as crianças de 0 a 6 anos.

Ao considerarmos que a obra dos autores foi publicada em 2009, cabe esclarecer que em 2009 ocorre a publicação da Emenda Constitucional (EC) n. 59. Essa EC prevê uma alteração no inciso I do art. 208, por tanto a educação básica passa a ser obrigatória dos 04 aos 17 anos. Freitas e Biccas (2009) propõe pensar o atendimento a infância na faixa etária de 0 a 6 anos, englobando educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

Nas palavras de Gonçalves e Cavalcante (2010, p. 4) “as creches surgiram para atender a uma demanda de mães trabalhadoras que precisavam ficar por longos períodos nas indústrias e não tinham com quem deixar seus filhos”. Dessa forma em todo território nacional ocorre à expansão da demanda pela educação infantil.

Assim como Gonçalves e Cavalcante (2010), Duarte (2012) aponta o caráter assistencialista atribuído a educação infantil. As autoras supracitadas evidenciam que a preocupação, inicial, com o atendimento na educação infantil ocorria de modo a atender a uma demanda do mercado de trabalho, do qual a mulher começa a fazer parte.

[...] atendimento à criança pequena evidenciam que as funções de guarda, assistência e cuidado foram ao logo do tempo desapropriadas das famílias, sobretudo, das mães trabalhadoras. Com a inserção da mulher da classe média no mercado de trabalho e a crescente conscientização da importância de a criança iniciar o seu processo de socialização fora do contexto familiar, cada vez mais cedo, expandiram-se de forma significativa as denominadas “pré-escolas”, “berçários” e/ou “jardins de infância” (DUARTE, 2012, p. 2).

A educação infantil ou o atendimento a infância, possuía caráter assistencialista, vinculada, especialmente, às instituições filantrópicas ou órgãos de assistência, e não aos órgãos educacionais. Esse atendimento era voltado ao “cuidar” da criança (alimentação, cuidados com a higiene), não havia ligação com a prática educativa, com o desenvolvimento cognitivo e nem afetivo das crianças. Para que este atendimento passasse ao pedagógico (deixar de ser assistencialista), várias foram as questões que contribuíram para o desenvolvimento da educação infantil. De acordo com Andrade (2010, p. 88) é a partir dos anos de 1970 e 1980 que os movimentos em favor dos direitos da infância ocorrem de modo mais efetivo no país. Movimentos que lutam pela educação, incluindo a educação infantil. No final dos anos de 1970, as mulheres que estavam inseridas no mercado de trabalho defendiam melhorias no atendimento das crianças nas instituições correspondentes.

Após vinte e um anos de ditadura militar, a Constituição Federal (CF/88) foi promulgada em outubro de 1988 (SCHWARCZ E STARLING, 2018). Segundo Marafon (2009) com a CF/88 a criança (de zero a seis anos) tem pela primeira vez na história da educação o direito de frequentar as creches e pré-escolas. Além disso, garante a liberdade política e a efetividade das instituições democráticas. Dentre outras coisas, a CF/88 aponta em seu art. 6º que a educação é um direito social. O art. 205 da CF/88 apresenta a educação como um direito e dever do Estado: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O art. 208 da CF/88 estabelece, para além do dever do Estado e da família, a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos. Definindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica. No que diz respeito aos sistemas de ensino e o regime de colaboração entre União, estados e municípios, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que a educação infantil faz parte do sistema municipal de ensino.

A educação das crianças até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem responsabilizar-se pelo atendimento a crianças até seis anos nas creches, pré-escolas e ensino fundamental [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 337).

A CF/88 é um marco importantíssimo no que se refere à garantia de direitos, e de forma especial o direito à educação. Há além da CF/88, marcos legais que efetivam o direito à educação, o direito à educação infantil. Pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.393/1996. A LDB/96 define em seu art. 2º a educação como “[...] 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.”

A LDB/96 estabelece ligação com o art. 205 da CF/88 no que se refere ao direito à educação e a responsabilidade do Estado. Para além do direito à educação, a LDB/96 em seu art. 4º inciso I organiza a educação básica compreendendo os seguintes níveis: “a) pré-escola; b) ensino fundamental e c) ensino médio” (BRASIL, 1996).

De acordo com Gonçalves e Cavalcante (2010) outro marco importante na garantia de direitos a infância e que influenciou fortemente as políticas educacionais para educação infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). O ECA/90 proporciona o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na sociedade, que deve ser respeitado dentro da sua faixa etária, estabelece uma nova concepção de infância, derivada de lutas sociais, especialmente de movimentos de educadores em favor das crianças. Essa mudança no perceber a infância e o atendimento oferecido na educação faz com que se iniciem as denúncias, no intuito de mostrar que:

[...] as creches mais pareciam depósitos de crianças, que ali estavam apenas para receber alimentação e cuidados higiênicos, a partir da década de 90, a expressão da sociedade e de educadores que passam a criticar o assistencialismo e buscam a qualidade na educação para a infância, ganha maior visibilidade. Assim, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) inclui estas instituições no sistema educacional, como parte da educação básica, colocando o binômio cuidar-educar como indissociáveis (GONÇALVES; CAVALCANTE, 2010, p. 5).

Os marcos em favor da infância constituíram e constituem a educação infantil da forma que concebemos hoje. Tais documentos marcam a história da educação infantil e as políticas educacionais para essa etapa da educação básica, refletindo na organização dos currículos, na formação de professores, assim como na organização do ensino superior, que atua com a formação inicial e continuada das professoras que atuam na educação infantil.

Tanto no Brasil como na Argentina, a educação para a infância se intensifica em um período de industrialização. Tal processo exige uma demanda por cuidados com a infância:

Neste aspecto as origens da educação da criança argentina têm semelhanças com os processos de efetivação e criação de instituições para o atendimento às crianças brasileiras. Os projetos de ambos os países tinham que enfrentar as desigualdades sociais na educação dos diferentes grupos marcados pela cultura de nativos e imigrantes. O cenário se caracterizava por crianças e adultos à margem do processo produtivo e do ideário civilizador [...] (SARAT, 2015, p. 5).

Assim, podemos dizer que a preocupação não era destinada para a criança, ou para a infância, mas era voltada a atender uma demanda do mercado. Foi necessário criar instituições para o cuidado da criança, para que as famílias pudessem se inserir no mercado de trabalho.

Brasil e Argentina contemplam contextos semelhantes em relação à educação infantil e as lutas em favor da educação. Dessa forma, considera-se como um marco a *Ley de Educación Nacional*, que apresenta em seu Capítulo II a educação infantil na Argentina, denominada educação inicial. O art. 18, aponta: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (ARGENTINA, 2006, p. 4, grifos presentes na lei).

Cabe considerar, que houve uma alteração no art. 18 da *Ley de Educación Nacional*, portanto são obrigatórios os dois últimos anos da educação inicial, ou seja,

a obrigatoriedade de frequência da criança se inicia aos quatro anos de idade. Considerando o que nos aponta Brejo (2012), a faixa etária que compreende a educação inicial está dividida entre jardins maternos e jardins de infância. Os jardins maternos atuam com as faixas etárias de quarenta e cinco dias a dois anos, os jardins de infância atuam com as faixas etárias de três a cinco anos.

Os objetivos da educação inicial correspondem a:

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
 - b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
 - c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
 - d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
 - e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
 - f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
 - g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
 - h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
 - i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.
- (ARGENTINA, 2006, p. 4).

Pensar na educação inicial na Argentina requer compreender que a efetivação desses objetivos perpassa pela formação de professores. As políticas de formação de professores e as matrizes dos cursos, que os formam, devem estar assentadas nessas perspectivas, compreendendo as concepções de educação infantil e infância que permeiam a legislação para esse nível de ensino.

Pensando na formação de professores, Brejo (2012) aponta que a formação de professores para a educação infantil ocorre, no Brasil, em três formações específicas, são essas: Curso Normal, Curso Normal Superior e Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cabe ressaltar que em 2017 houve mudança na redação da LDB, consideramos aqui o art. 62, alterado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece que

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, 2017).

Outra mudança que a Lei nº 13.415 estabelece, diz respeito aos currículos dos cursos de formação de professores, estabelecendo no parágrafo 8 do art. 62 que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017, p. 27).

Dessa forma, se extingue a modalidade do Curso Normal Superior, mantendo apenas o Curso Normal de nível médio como formação mínima, atribuindo ênfase ao curso de licenciatura em pedagogia. O fato de as políticas de formação de professores ainda permitirem que a formação ocorra em nível médio, nos faz pensar sobre o lugar que a infância ocupa, podemos pensar em que medida um curso de nível médio habilita para trabalhar com a infância. Enquanto a LDB permite a formação de nível médio o Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê na meta 15 a formação de professores em nível superior. Atualmente temos 50,6% dos professores com formação em nível superior em sua área de atuação, esse número é pequeno se considerarmos que a meta prevê 100%. Na Argentina o contexto é diferente, a *Ley de Educación Nacional*, prevê no art. 72 que:

La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. (ARGENTINA, 2006, p. 16).

Nessa pesquisa o foco de análise volta-se para o curso de pedagogia ofertado pelas universidades federais. Nesse sentido, Brejo (2012) aponta que:

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 (Brejo, 2012, p. 165).

Considerando essa abertura que o curso de pedagogia oferece, podemos pensar na complexidade e variedade curricular que o curso contempla, essa característica pode ser analisada no sentido comparativo, podendo observar a organização das matrizes curriculares brasileiras e argentinas.

De acordo com Brejo (2012), diferentemente do Brasil, a Argentina não possui um curso de formação de professores de nível médio. Na Argentina essa formação ocorre nas instituições públicas e privadas. Considerando essas esferas, a formação pode ocorrer de modos distintos, ou seja, nos Institutos Superiores de Formação Docente ou nas Universidades.

A formação desenvolvida pelos institutos destina-se a habilitar professores para “ministrar aulas na educação inicial, cuja titulação atribuída é a de ‘Professor de Educação Inicial’” (BREJO, 2012, p. 166). Nas universidades essa formação pode ocorrer de duas formas: “Professorado em Educação Inicial [...] Licenciatura em Educação Inicial” (BREJO, 2012, p. 166), no primeiro caso a habilitação é igual à ofertada pelos institutos, ou seja, voltadas para a atuação na sala de aula da educação inicial. Já a formação em Licenciatura em educação inicial volta-se na formação do pesquisador, exercendo a docência na educação inicial somente se possuir formação no curso de professorado ou aquela ofertada pelos institutos.

Cabe ressaltar que nessa pesquisa as matrizes curriculares que farão parte da análise correspondem aquelas que estão presentes nos cursos de professorado em educação inicial, desenvolvidos nas universidades nacionais argentinas.

O curso de Pedagogia está organizado no formato semestral em todo o território brasileiro. Os cursos variam de seis (6) a dez (10) semestres, assim correspondem a uma duração mínima de três anos e o máximo de cinco anos. Ao observarmos o tempo destinado dos cursos de pedagogia, que fazem parte da pesquisa, podemos apontar uma média de duração de oito (8) semestres, ou seja, quatro anos. No Brasil os cursos contemplam a educação infantil como uma das habilitações do pedagogo.

Na Argentina todos os cursos apresentam a duração de quatro anos. Alguns possuem uma organização trimestral e anual, ou seja, os componentes variam em suas cargas horárias, o que interfere no tempo de duração. O curso de *Professorado en Educación Inicial* é totalmente voltado para a educação infantil, esse nível de ensino é o único fim formativo, enquanto área de atuação.

Para Gatti (2016) ao pensarmos na formação de professores também pensamos na formação dos alunos, uma não está desligada da outra. Assim, a formação de professores está interligada com o que se entende e se pretende em uma sociedade, na medida que buscamos uma “formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico” (GATTI, 2016, p. 163).

Para entendermos a formação de professores, Gatti (2016) aponta alguns aspectos fundamentais, são esses:

Que o fato educacional é cultural. Que o papel do professor é absolutamente central. Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno. Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos (GATTI, 2016, p. 163 – 164).

Fica claro que a formação de professores não está desvinculada da realidade social, seja para sua manutenção ou transformação. O professor é o responsável por mediar a interação do aluno com o conhecimento formal, para isso é preciso que sua formação inicial e/ou continuada lhe ofereça os recursos necessários. As práticas educativas desenvolvidas nas instituições que formam professores também se vinculam a objetivos específicos, que correspondem a uma demanda social de permanência ou transformação.

É nesse contexto, que pensamos a importância dos currículos. É nos currículos, nas matrizes dos cursos, que toda a base conceitual e prática é apresentada aos futuros professores. No caso da educação infantil é nas disciplinas para esse nível de ensino que os professores encontraram os subsídios necessários para atuar com a infância.

Os objetivos em relação a formação de professores, estão expostos nos documentos legais que balizam as políticas educacionais. Para compreender tais documentos e sua relação com as matrizes dos cursos analisados, apontamos no próximo subitem uma discussão a respeito das políticas educacionais e de forma mais específica o que cerca a formação de professores para a educação infantil no Brasil e na Argentina. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que consideramos em termos de políticas os documentos legais que balizam as políticas educacionais e não um programa específico.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E A EDUCAÇÃO INICIAL (AR)

Para compreender as políticas educacionais voltadas a infância, faz-se necessário discutir de forma abrangente as políticas públicas educacionais de modo geral. Sendo assim, dialogamos com os conceitos abordados por Secchi (2017). O autor faz uso de dois termos da língua inglesa: “*politics* e *policy*”. Assim as políticas públicas compreendem o processo de decisões e ações políticas, entendendo que as “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2017, p. 1). Sendo assim, *politics* diz respeito aos meios de obtenção e manutenção do poder sobre a sociedade, o termo *policy* refere-se a política de forma concreta.

Após a distinção do termo política, cabe pensar a respeito do conceito de política pública. Secchi (2017) aponta as políticas públicas enquanto diretrizes, ou seja, são orientações para resolver (ou tentar resolver) um problema público. Secchi (2017) divide as políticas públicas em duas abordagens: estadocêntrica e multicêntrica. Considerando que encontramos uma forte influência neoliberal no pensar o Estado, não caberia compreender aqui uma abordagem estadocêntrica, uma vez que compreendemos o poder de decisão de atores não estatais nas políticas públicas.

Defende-se com Secchi (2017) uma abordagem multicêntrica de políticas públicas, que visa considerar as políticas públicas como aquilo que se caracteriza como problema público, ou seja, [...] “o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal” (SECCHI, 2017, p. 5).

Höfling (2001) possibilita compreender que a avaliação das políticas públicas sociais só pode ser feita, efetivamente, considerando as concepções de Estado e política social que as permeiam. Para isso a autora aponta a distinção entre os termos Estado e Governo. Portanto, o Estado seria um conjunto de órgãos e instituições que permitem a ação do governo, já o Governo seria voltado a projetos de sociedade, que assume as funções estatais durante um determinado período. Ao considerar essa diferença entre os termos acima, fica evidente que por meio do Estado as propostas de governo são implantadas (HÖFLING, 2001, p. 31). As políticas sociais correspondem ao que a autora chama de “redistribuição dos benefícios sociais”.

Sendo assim, a educação enquanto política pública social está na incumbência do Estado, fazendo parte de um projeto de governo que se desenvolve no Estado.

De acordo com Höfling (2001) é de suma importância, a participação dos variados grupos sociais nas políticas públicas, pois essas vão delineando a organização da sociedade, essas não devem ser voltadas apenas na distribuição de benefícios sociais, mas na produção de direitos, especialmente frente a um contexto de desigualdade, que é o caso brasileiro.

Na Argentina, de acordo com Camilloni (2011) as políticas públicas correspondem à demanda de resoluções de problemas públicos, que se inserem efetivamente na realidade da sociedade que está inserida. Assim, a política pública:

Se caracteriza, entonces, porque responde a un problema que requiere atención, se adopta en beneficio del público, se orienta hacia un objetivo deseado porque se lo considera una solución del problema, es adoptado por el gobierno, lo que puede ocurrir sobre la base de la participación de sectores no gubernamentales, es interpretada e implementada por actores públicos y por actores privados [...] (CAMILLONI, 2011, p. 13).

As políticas públicas, no contexto educacional, visam resolver problemas públicos educacionais.

[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política pública visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...] (AKARRI, 2011, p. 12).

Se olharmos para a história da educação brasileira, vamos perceber as inúmeras mudanças educacionais que visavam responder a uma demanda, como nos apontam Gonçalves e Cavalcante (2010, p. 4) “As creches surgiram para atender a uma demanda de mães trabalhadoras que precisavam ficar por longos períodos nas indústrias e não tinham com quem deixar seus filhos.”. Essa demanda social (das mães trabalhadoras, grupos sociais, universidades, etc.) fazem parte das problemáticas que as políticas educacionais visam resolver, é nesse sentido que podemos perceber a importância das políticas educacionais.

Para além do olhar das políticas públicas como resolução de problemas, Shiroma, Campos e Garcia (2005), permitem perceber a homogeneização das políticas em nível global, ou seja, há uma tendência mundial que estabelece um sentido para as políticas educacionais. Para tanto, analisar os documentos das

políticas educacionais, exige uma leitura do “que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA. 2005, p. 427).

As autoras supracitadas, destacam os contextos para análise e compreensão das políticas apontados por Bowe e Ball (1992), esses correspondem ao contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da prática, contexto dos resultados e das estratégias políticas.

Ao apontar os contextos que envolvem as políticas educacionais, devemos perceber que a elaboração da política, muitas vezes, difere de sua efetivação. Há diversos contextos que alteram as expectativas iniciais. Cabe ressaltar, que na maioria das vezes ocorre uma imposição da política, especialmente se pensarmos no dia a dia dos professores e estudantes.

Em relação às políticas educacionais voltadas a educação infantil, no Brasil, após a aprovação da LBD 9.394/96, a formação inicial de professores para a educação infantil deve contemplar o exposto no art. 62:

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, p. 26).

Assim, um dos documentos base para análise, corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Tal documento foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, com sua versão mais recente (que estabelece uma revisão do documento anterior) em 2006. De acordo com o texto do documento em seu art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à *formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil* e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 5, *Grifos meus*).

De acordo com Scheibe (2007) até o ano de 2005 o curso de Pedagogia habilitava para a educação infantil e de forma distinta para os anos iniciais. Sendo assim o curso de pedagogia igualava sua formação ao Curso Normal Superior. Isso gerou um descontentamento da comunidade acadêmica em relação à Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas em março de 2005:

A minuta de resolução apresentou diretrizes definindo o Curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, [...] assim como estabelecido para o Curso Normal Superior. Abriu a possibilidade ao estudante de realizar as duas habilitações, mas de forma desintegrada (SCHEIBE, 2007, p. 53-54).

As Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, estabelecem, em seu art. 7º, que a carga horária mínima do curso corresponde a 3.200 horas, sendo assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Na Argentina, com base na Lei de educação Nacional - Ley nº 26.206 de 2006, o Conselho Federal de Educação, por meio da resolução nº 24/2007 aprova os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Esse documento baliza a formação de professores na Argentina, uma vez que:

El presente documento es una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio (ARGENTINA, 2007, p. 3).

De acordo com García e Pico (2017) tal documento se constituiu em um marco regulatório para os cursos de formação de professores, regulamentando a carga horária mínima dos cursos para 2.600 horas. A carga horária dos cursos de formação de professores foi organizada de modo a atender a formação geral e específica.

Cabe considerar que o recorte temporal da pesquisa (2000-2019), não contempla a resolução 2/2019 do CNE que estabelece um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

No capítulo a seguir vamos discutir as matrizes curriculares para formação de professores no Brasil e na Argentina. Nesse momento apresentamos quadros e gráficos que ilustram os dados, quais sejam, os nomes das disciplinas, suas obrigadoriedades, número de disciplinas por universidade e por área de conhecimento, etc. Aqui é possível explorar as fontes de pesquisa, identificando o lugar da educação infantil, as concepções e visões que os cursos apresentam em relação a educação infantil e a formação de professores para esse nível de ensino.

5 AS MATRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (BR) E EDUCAÇÃO INICIAL (AR)

A primeira condição para modificar a realidade
consiste em conhecê-la
Eduardo Galeano

As matrizes curriculares que fazem parte da pesquisa correspondem ao curso de *Profesorado en Educación Inicial* (AR) e Pedagogia (BR). Na Argentina encontramos um total de nove (9) universidades que apresentam o curso supracitado. No Brasil havia um total de quarenta e oito (48) universidades que ofertavam o curso de Pedagogia. Por tanto, estabelecemos um recorte de interesse, selecionando apenas aquelas que disponibilizavam o PPC do curso. Assim, obtivemos um total de trinta e sete (37) universidades com o curso de pedagogia que apresentam o PPC. A escolha pela análise das matrizes nos permite perceber de fato quais componentes se destinam a educação infantil e quais dizem respeito a outras áreas. Trabalhamos diretamente com o currículo dos cursos, fator que nos aproxima da efetivação da formação de docentes para a educação infantil, uma vez que analisamos as disciplinas que são cursadas pelos estudantes de Pedagogia e do curso de *Profesorado en educación inicial* no Brasil e na Argentina, respectivamente.

Localizar as universidades brasileiras e argentinas não foi tarefa fácil. Foi preciso localizar o site das universidades, uma a uma, verificando se essa possui ou não o curso de pedagogia (BR) ou o curso de *profesorado en educación inicial* (AR). Depois de selecionar as universidades que contemplam esses cursos, foi preciso localizar, no caso do Brasil, quais dessas apresentavam o PPC do curso. Foram vários dias, exaustivos, na localização de todas as fontes de pesquisa, assim como na elaboração dos quadros e gráficos, que nos auxiliam na compreensão daquilo que pretendemos.

Ao analisarmos os currículos dos cursos, percebemos o que esses pretendem em relação a formação de professores, qual o foco que evidenciam. Considerando o que nos aponta Apple (2002), o currículo faz parte de um campo de disputas, sejam elas sociais, econômicas ou políticas. O currículo faz parte de uma ideologia (ou de ideologias) que se efetivam na manutenção ou transformação de um modo de ver, pensar e entender a sociedade que estamos inseridos. Quando nos propomos compreender o lugar da educação infantil nos cursos de formação de professores,

estamos nos desafiando a localizar as ideologias que esse currículo apresenta, quais seus objetivos.

Considero a importância do exposto até o momento para pensar as matrizes curriculares que são objeto de estudo, assim como refletir a respeito da educação infantil, formação inicial de professores, políticas educacionais na Argentina e no Brasil. Toda a discussão direciona nosso olhar para as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino. No Brasil, no que se refere ao ensino superior, o curso de Pedagogia é o responsável pela formação de professores para a educação infantil. Na Argentina essa formação ocorre nos cursos de Professorado para a Educação Inicial.

Para apontar as semelhanças, diferenças e tendências entre as matrizes analisadas, contemplamos os componentes curriculares voltados para a educação infantil (BR) (Apêndice A) e para a educação inicial (AR) (Apêndice B). O critério de seleção das matrizes corresponde às universidades federais no Brasil que possuem o curso de pedagogia e disponibilizam o PPC do curso. Na Argentina, a seleção de matrizes voltou-se para as universidades nacionais que contemplam o curso de professorado em educação inicial.

Na sequência apresento um quadro síntese, de modo a expor o número de componentes curriculares que as universidades federais e as universidades nacionais ofertam para a formação de professores, destinadas a educação infantil. Tal apresentação possibilita perceber o lugar que esses componentes ocupam nas matrizes e o foco que estabelecem.

No contexto brasileiro, percebemos que a incidência, de componentes curriculares voltados para a infância, é pequena. Muitos desses componentes são ofertados em disciplinas optativas, ou seja, dentro o rol de componentes optativos, das mais diversas áreas (anos iniciais, EJA, educação especial, etc.), a educação infantil aparece como mais uma opção que pode ou não ser cursada pelos acadêmicos dos cursos de pedagogia.

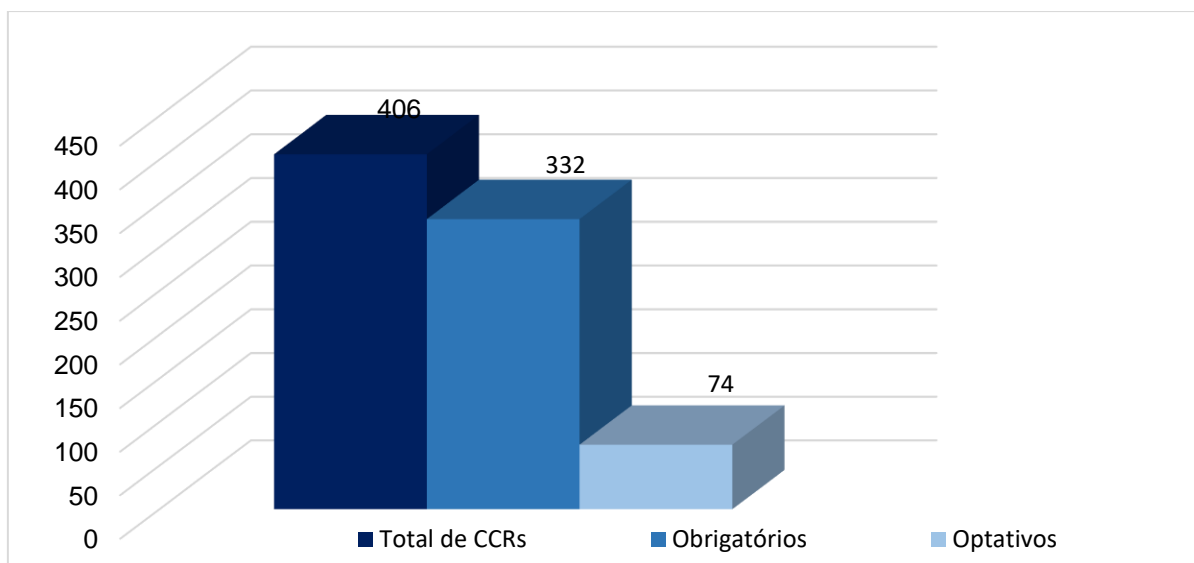
Quadro 11 – Número de componentes curriculares de educação Infantil por Universidade Federal (BR).

Universidade	Obrig.	Opt.
Universidade Federal de Alagoas	8	1
Universidade Federal do Amapá	10	0
Universidade Federal do Amazonas	13	1
Universidade Federal da Bahia	5	3
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	9	0
Universidade Federal do Ceará	8	3
Universidade de Brasília	10	4
Universidade Federal do Espírito Santo	9	2
Universidade Federal de Goiás	10	0
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	9	7
Universidade Federal de Alfenas	12	0
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	4	0
Universidade Federal de Juiz de Fora	3	0
Universidade Federal de Lavras	10	0
Universidade Federal de São João Del-Rei	9	2
Universidade Federal de Uberlândia	9	1
Universidade Federal de Viçosa	6	6
Universidade Federal da Paraíba	5	0
Universidade Federal do Paraná	6	0
Universidade Federal de Pernambuco	5	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	8	4
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	9	3
Universidade Federal Fluminense	9	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	10	3
Universidade Federal Rural do Semiárido	10	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	6	13
Universidade Federal de Santa Maria	11	0
Universidade Federal de Pelotas	24	6
Universidade Federal do Rio Grande	14	3
Universidade Federal do Pampa	5	0
Universidade Federal de Rondônia	6	0
Universidade Federal de Roraima	10	0
Universidade Federal de Santa Catarina	16	1
Universidade Federal da Fronteira Sul	12	5
Universidade Federal de São Paulo	6	0
Universidade Federal de São Carlos	7	3
Universidade Federal de Tocantins	9	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Considerando o quadro acima, direcionando nosso olhar para as disciplinas do curso de pedagogia obrigatórias e optativas (Gráfico 3) que possuem como foco a educação infantil, observamos que 81,77% dos componentes da pedagogia são obrigatórios.

Gráfico 3 – Componentes Curriculares Obrigatórios e Optativos (BR).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na Argentina, as matrizes contemplam, de forma específica, as disciplinas obrigatórias. Com exceção da Universidade Nacional de San Luis e a Universidade Nacional de Tucumán que apontam as disciplinas não obrigatórias, mas essas aparecem no currículo apenas como eletiva, optativa I e optativa II (Gráfico 4). Nesse caso, não há uma nomenclatura específica para as disciplinas optativas.

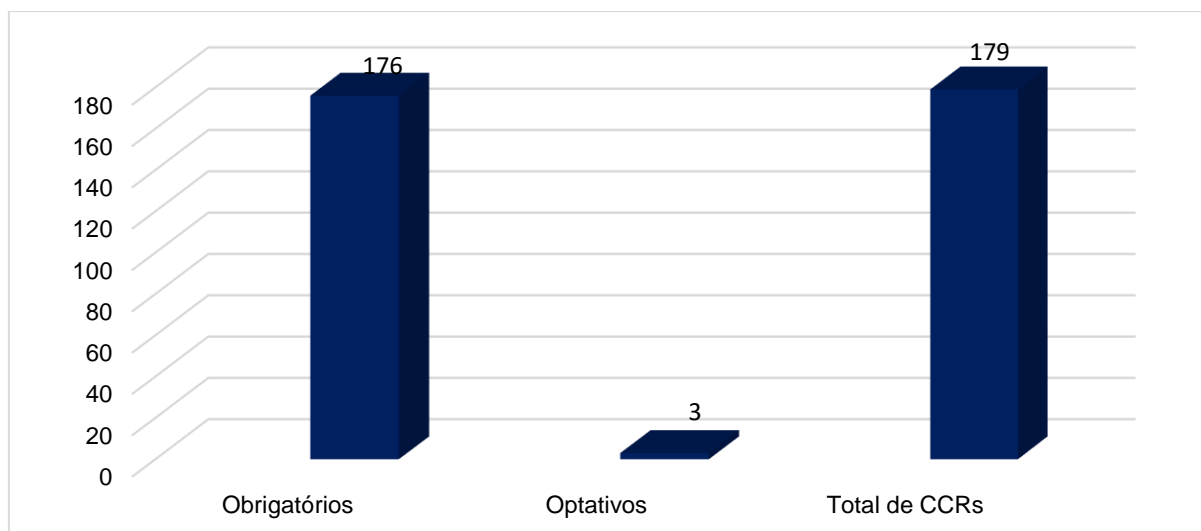
O número de componentes curriculares por universidade na Argentina (Quadro 2) nos permite perceber que o grande número de disciplinas voltadas para a educação infantil.

Quadro 12 – Número de componentes curriculares de educação Infantil por Universidade Nacional (AR).

Universidade	Obrig.	Opt.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	16	0
Universidad Nacional del Sur	23	0
Universidad Nacional de La Pampa	16	0
Universidad Nacional de Río Cuarto	23	0
Universidad Nacional del Nordeste	15	0
Universidad Autónoma de Entre Ríos	24	0
Universidad Nacional de La Patagonia Austral	15	0
Nacional de San Luis	26	1
Universidad Nacional de Tucumán	18	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 4 – Componentes Curriculares Obrigatórios e Optativos (AR).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao observarmos os quadros acima, visualizamos a diferença nos números. A quantidade de disciplinas por universidade, que se voltam para a infância é muito maior na Argentina. Enquanto no Brasil contamos com uma média de oito (8) disciplinas por universidade, na Argentina essa média corresponde a dezenove (19) componentes curriculares.

O número de disciplinas obrigatórias por universidade, no Brasil e na Argentina, revela apenas a quantidade que esses componentes aparecem no currículo dos cursos, mas não nos apontam o lugar que a infância ocupa. De modo a aprofundarmos as análises, elaboramos dois quadros (Quadro 13 e 14) com a carga horária que esses cursos destinam para a infância em relação a sua carga horária total no Brasil e na Argentina.

Quadro 13 – Porcentagem de disciplinas para a educação infantil no Brasil.

Universidade Federal	CHEI¹⁰	CHT¹¹	%
Universidade Federal de Alagoas	300	3.500	8,57
Universidade Federal do Amapá	690	4.040	17,07
Universidade Federal do Amazonas	570	3.310	17,22
Universidade Federal da Bahia	442	3.313	13,34
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	472	2.916	16,18
Universidade Federal do Ceará	864	3.216	28,86
Universidade de Brasília	1.110	3.210	34,57
Universidade Federal do Espírito Santo	870	3.260	26,68

¹⁰ Carga Horária de Educação Infantil.

¹¹ Carga Horária Total.

Universidade Federal de Goiás	880	3.304	26,63
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1.037	3.332	31,12
Universidade Federal de Alfenas	945	3.430	27,55
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	285	3.815	7,47
Universidade Federal de Juiz de Fora	60	3.220	1,86
Universidade Federal de Lavras	1.732	3.366	51,45
Universidade Federal de São João Del-Rei	576	3.568	16,14
Universidade Federal de Uberlândia	1.020	3.530	28,89
Universidade Federal de Viçosa	855	3.255	26,26
Universidade Federal da Paraíba	300	3.210	9,34
Universidade Federal do Paraná	390	3.200	12,18
Universidade Federal de Pernambuco	345	3.210	10,74
Universidade Federal do Rio de Janeiro	730	3.450	21,15
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	460	3.305	13,91
Universidade Federal Fluminense	1.060	3.450	30,72
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	734	3.220	22,79
Universidade Federal Rural do Semiárido	615	3.435	17,90
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1.155	3.255	35,48
Universidade Federal de Santa Maria	525	3.230	16,25
Universidade Federal de Pelotas	2.652	3.203	82,79
Universidade Federal do Rio Grande	1.155	3.350	34,47
Universidade Federal do Pampa	390	3.220	12,11
Universidade Federal de Rondônia	480	3.480	13,79
Universidade Federal de Roraima	652	3.228	20,19
Universidade Federal de Santa Catarina	1.296	3.672	35,29
Universidade Federal da Fronteira Sul	705	3.435	20,52
Universidade Federal de São Paulo	510	3.490	14,61
Universidade Federal de São Carlos	731	3.365	21,72
Universidade Federal de Tocantins	600	3.225	18,60

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 13 apresenta variáveis em relação a porcentagem de disciplinas para a infância. Visualizamos uma crescente porcentagem de disciplinas nos currículos. Se seguíssemos nossas análises apenas pelo número de disciplinas, teríamos um panorama diferente. As disciplinas podem se apresentar em pequeno número nos quadros de disciplinas sobre a infância, mas a porcentagem em que essas aparecem nas matrizes se mostram significativas.

Se considerarmos que os cursos de pedagogia proporcionam habilitações nas áreas de gestão, anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil, EJA, educação especial, entre outros, percebemos que a educação infantil tem conquistado espaço nas matrizes. Se estabelecermos uma média, dentre as universidades brasileiras pesquisadas, podemos dizer que 23,31% das disciplinas dos cursos de pedagogia que fazem parte da pesquisa destinam-se para a educação infantil.

A carga horária total dos cursos no Brasil se assemelha, porém observa-se disparidades em relação a porcentagem de disciplinas para a educação infantil. Cada universidade está inserida em um contexto, que por sua vez exerce influência na elaboração desses currículos. É nesse contexto que percebemos a não neutralidade e a intencionalidade das matrizes. A infância aparece ora como foco (se considerarmos as porcentagens mais elevadas: 82,79%, 34,47%, 51,45%, etc.), ora se coloca de uma forma secundária (se considerarmos as porcentagens mais baixas: 1,86%, 7,47%, 8,57%).

Na Argentina (Quadro 14), apenas duas universidades apresentam a carga horária das disciplinas (*Universidad Nacional del Sur* e *Universidad Nacional del Nordeste*). Pode-se observar nessas universidades que a porcentagem destinada para a infância é proeminente. As cargas horárias das universidades argentinas se assemelham, em tempo total de curso e na porcentagem específica de disciplinas para a infância.

Quadro 14 – Porcentagem de disciplinas para a educação inicial na Argentina.

Universidade Nacional	CHEI	CHT	%
Universidad Nacional del Sur	1.322	2.981	44,34
Universidad Nacional del Nordeste	1.422	2.454	57,94

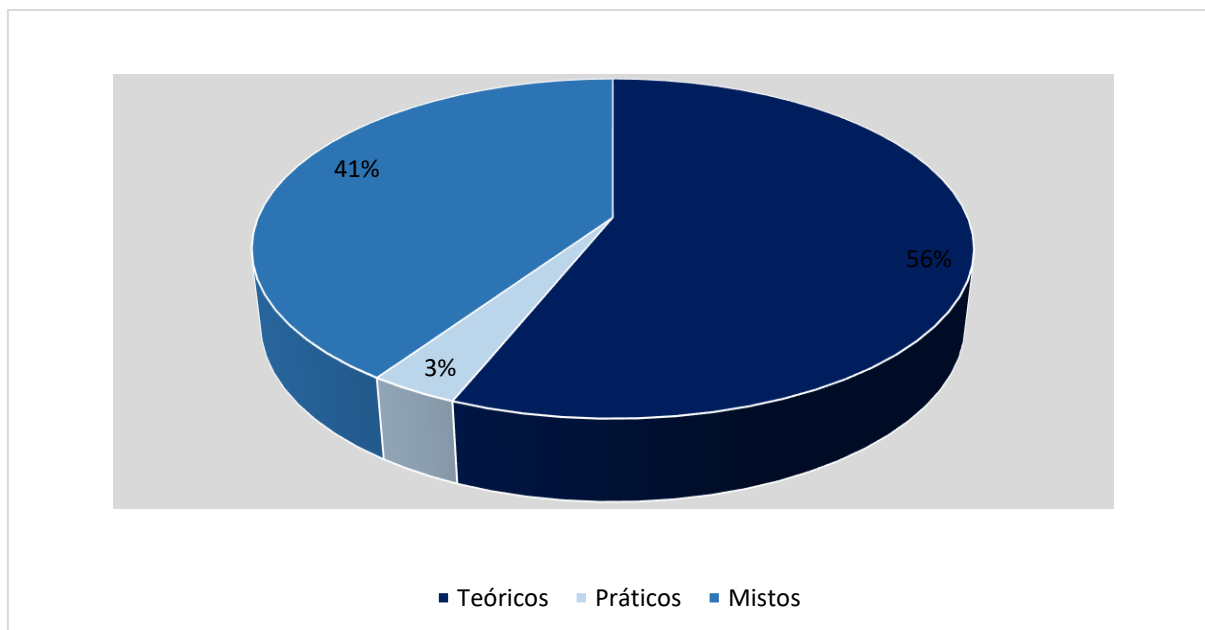
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (CNE/PC nº 1/2006), preveem no inciso II do art. 5º que o egresso de pedagogia deve [...] “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. Sendo assim, faz-se necessário que componentes curriculares, direcionados para essas variáveis, sejam ofertados.

Os componentes curriculares voltados para a educação infantil, apresentam cargas horárias diferentes, assim como distinção entre componentes teóricos, práticos ou mistos (Gráfico 5). Considerando que a carga horária de todos os componentes não está disponível, essa categoria não fez da análise, por isso apresentamos essa informação para evidenciar sua incidência nas disciplinas que apresentam carga horária. Dentre o total de 37 universidades federais, apenas vinte (20) informam o tipo

de disciplina. Sendo assim, temos um total de 205 componentes curriculares¹² ofertados nos cursos de pedagogia, desses, temos 115 teóricos, 7 práticos e 83 mistos.

Gráfico 5 – Porcentagem de Componentes Teóricos, Práticos ou Mistos (BR).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

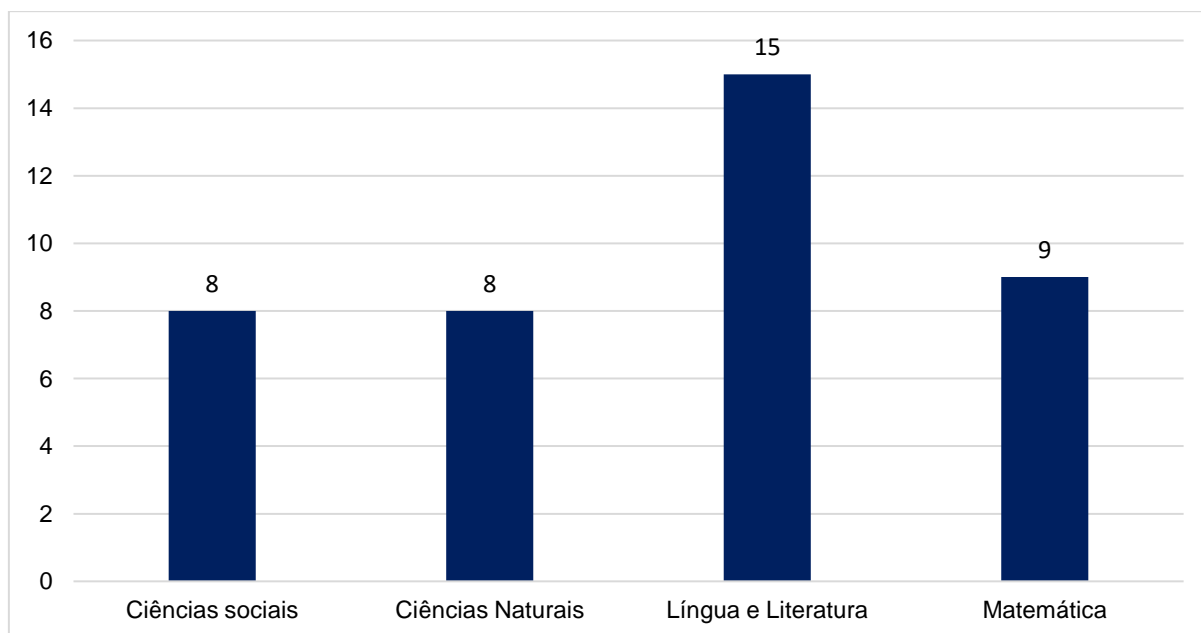
Na Argentina, encontramos um curso específico para os professores que atuam com a infância, diferente do Brasil que contempla a educação infantil como uma das habilitações. As matrizes das universidades argentinas, apresentam diversas opções de oficinas, envolvendo as mais variáveis temáticas, como: “*Taller de Materiales Lúdicos y Tecnología*” da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, o “*Taller de Literatura Infantil*” da *Universidad Nacional del Sur* ou o “*Taller de Recreación y Materiales lúdicos para la Infancia*” da *Universidad Nacional de La Patagonia Austral*. Esses são alguns exemplos de oficinas que os cursos de professorado em educação inicial ofertam.

Outro fator que difere da realidade brasileira é o foco das disciplinas, enquanto o curso de pedagogia precisa dar conta de uma formação mais abrangente, o foco do curso de professorado em educação inicial baseia-se na formação de um professor que atuará com a infância. Componentes curriculares de ciências sociais, matemática,

¹² Considerando apenas as universidades que apontam o tipo de carga horária: teórica, prática ou mista.

língua e literatura e ciências naturais, que na pedagogia, volta-se para os anos iniciais do ensino fundamental, na Argentina voltam-se para a educação infantil (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Incidência de componentes curriculares de ciências sociais, língua e literatura, matemática e ciências naturais nas matrizes dos cursos de *Profesorado en Educación Inicial* (AR).



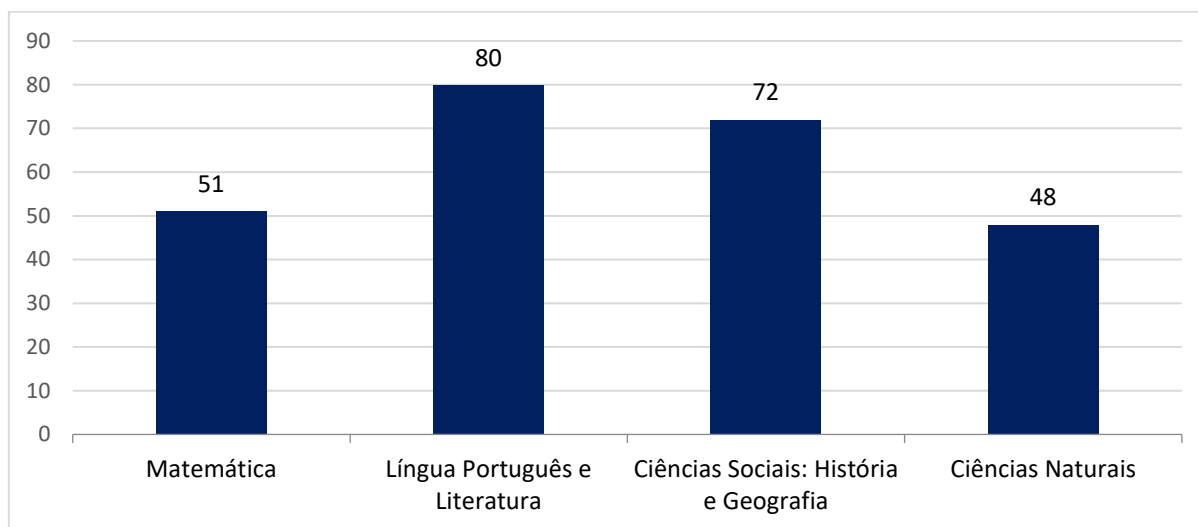
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Embora os componentes de história, matemática, português, ciências, etc., estejam relacionados apenas aos anos iniciais nos cursos de pedagogia, acredito ser pertinente apresentar sua incidência nos cursos de pedagogia (Gráfico 7), de modo a evidenciar não só o número de disciplinas mas também a comparação de sua incidência em relação as universidades da Argentina.

Ao observarmos o gráfico abaixo é possível inferir que o número de disciplinas voltadas aos conhecimentos específicos (matemática, português, ciências, etc.) é amplo. Considerando que o número de universidades brasileiras analisadas é bem maior que o número de universidades argentinas, devemos considerar essa diferença. Mesmo assim, se compararmos ao número de disciplinas voltadas para a educação infantil, nas matrizes brasileiras, esse número é ainda maior. A incidência dos componentes abaixo, reforça a ideia de que as disciplinas voltadas aos anos iniciais se sobressaem em relação as disciplinas da educação infantil.

Cabe considerar que as nomenclaturas das disciplinas aparecem de diversas formas nas matrizes. Inclusive por inúmeras vezes os componentes de história e geografia aparecem no mesmo componente curricular, como exemplo: ensino e metodologia de história e geografia.

Gráfico 7 – Incidência de Componentes curriculares de ciências sociais, língua e literatura, matemática e ciências naturais nas matrizes dos cursos de Pedagogia (BR).



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação aos componentes curriculares, específicos da educação infantil, a partir das palavras-chave: infância, infantil, criança (s), etc., considerando as diferentes áreas do conhecimento: psicologia, história, sociologia, filosofia e arte, temos nas universidades federais (BR) (Quadro 15) e nas universidades nacionais (AR) (Quadro 16) os seguintes componentes:

Quadro 15 – Disciplinas por área de conhecimento no Brasil.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares
Psicologia	Psicologia da Educação
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano
	Psicologia da Educação I: Fundamentos
	Psicologia da Educação II: Infância
	Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
	Psicologia do Ensino e da Aprendizagem
	Psicologia do Desenvolvimento e Educação
	Psicologia da Aprendizagem e Educação
	Psicologia Educacional
	Fundamentos Psicológicos da Educação

	Psicologia da Educação: Constituição do Sujeito
	Psicologia da Educação: Conhecimento e Aprendizagem
	Psicologia da Aprendizagem
História	História, Infância e Ensino
	História Social da Infância
Sociologia	Estudos Socioantropológicos da Infância
Filosofia	Filosofia com Crianças (Opt.)
Arte	A Criança e as Artes
	Arte Educação e Ludologia
	Educação e Artes Visuais
	Ensino e Aprendizagem da Arte na Educação Infantil
	Arte, Educação e Infância

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 16 – Disciplinas por área de conhecimento na Argentina.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares
Psicologia	Psicología do Desenvolvimento/Psicología del Desarrollo
	Psicología y pedagogía en la Educación Inicial
	Psicomotricidad
	Psicología del Niño
	Psicología do Desenvolvimento/Psicología del Desarrollo
	Psicología y pedagogía en la Educación Inicial
	Psicomotricidad
	Psicología del Niño
História	Didáctica de las Ciencias Sociales
Sociologia	Didáctica de las Ciencias Sociales
Filosofia	Didáctica de las Ciencias Sociales
Arte	Música
	Plástica
	Expresión Corporal
	Expresión Teatral
	Taller de Expresión Musical
	Taller de Expresión Corporal
	Taller de Teatro y Títeres

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando o Quadro 15 e o Quadro 16, percebemos que a incidência maior está presente nas disciplinas relacionadas a psicologia, dessas, apenas duas abordam de forma específica a infância, são essas: Psicologia da Educação II: Infância e Psicologia da Educação III: da infância à adolescência. Ambas as disciplinas são ofertadas na Universidade Federal do Ceará. Cabe destacar que os demais componentes sobre psicologia possuem como foco a educação infantil e os anos iniciais, não são específicos de um nível de ensino. No contexto da Argentina, todas as disciplinas voltam-se para a infância, considerando que o curso se destina unicamente para a educação infantil.

Na área de conhecimento referente a arte, observamos que a maioria das disciplinas se voltam para a infância. As disciplinas que envolvem a arte na Argentina, estão separadas por áreas, tais como: teatro, música, corpo, etc. Esses componentes serão apontados em um quadro a seguir, considerando essas disciplinas no rol de componentes a respeito das linguagens.

Em relação aos componentes voltados ao currículo (Quadro 17), encontramos os seguintes componentes nas universidades do Brasil e da Argentina:

Quadro 17 – Disciplinas de Currículo: Brasil.

Currículo	Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular
Currículos e Programas da Educação Básica	Currículo, Identidade e Conhecimento
Currículo, Sociedade e Formação Humana	Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento
Currículo na Educação	Organização Curricular
Currículos	Didática e Organização Curricular na Educação Infantil
Cultura, Currículo e Avaliação	Currículo e Educação Básica
Currículo e Escola	Currículos e Programas
Teoria e Prática do Currículo na Educação Infantil	Teorias do Currículo
Escola e Currículo	Teorias do Currículo Escolar
Currículo e Planejamento da Educação Infantil	Planejamento de Currículo e Ensino
Currículo na Educação Básica	Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (Opt.)
Currículo e Trabalho Pedagógico	Currículo e Didática na Educação Infantil (Opt.)
Currículo Teoria e Prática	Infâncias, Direitos Humanos e Currículo Escolar (Opt.)
Teoria Curricular	Currículo na Educação Infantil (Opt.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O Quadro 17 nos permite perceber que dentre as vinte e oito (28) disciplinas de currículo, sete (7) são voltados para a infância. Dessas, quatro (4) são optativas. Sendo assim, observamos que o foco das disciplinas sobre currículo não está na educação infantil, mas na educação básica de modo geral.

No Quadro 16, observamos que, diferentemente do contexto Brasileiro, a maioria das disciplinas de currículo na Argentina são específicas da educação infantil considerando que o foco central do curso está na formação de professores que atuarão com a infância. Mesmo assim a incidência de disciplinas sobre currículo não aparece em todos os cursos na Argentina. Assim, podemos inferir que o estudo sobre currículo não apresenta grande relevância na formação do professor de *educación inicial*.

Quadro 18 – Disciplinas de Currículo: Argentina.

Currículo I: jardín Maternal
Currículo II: Jardín Infantes
Teoría, Diseño y Desarrollo del Curriculum

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os componentes voltados à didática (Quadro 19) no Brasil correspondem a um total de quinze (15) disciplinas¹³, dessas, um total de três (3) possuem como foco a educação infantil. As demais disciplinas vislumbram um contexto mais geral.

Quadro 19 – Componentes Curriculares de didática: Brasil.

Didática
Mediações Didáticas
Didática Fundamental
Didática na Formação de Professores
Didática e Relações Pedagógicas
Fundamentos e Didática da Educação Infantil
Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento
Currículo e Didática na Educação Infantil
Didática e Organização Curricular na Educação Infantil
Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino
Didática I: Processos de Planejamento
Didática II: Processos de Avaliação
Didática e Formação Docente
Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo
Didática: Ensino e Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na Argentina (Quadro 20) o foco está diretamente relacionado a educação infantil. Mesmo assim, percebemos que os componentes se apresentam em um formato continuísta (português, matemática, etc.), contando com algumas disciplinas que visam uma formação mais geral, é o caso dos componentes de didática, didática geral.

Quadro 20 – Componentes Curriculares de didática: Argentina.

Didáctica en la Educación Inicial
Didáctica
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Didáctica de la Matemática
Didáctica de las Ciencias Naturales
Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica General

¹³ Cabe considerar que a nomenclatura das disciplinas aparece em diferentes matrizes da mesma forma, por isso optamos por apresentar apenas uma vez, evitando a repetição.

Ciencias Naturales y su Didáctica
Ciencias Sociales y su Didáctica
Literatura y su Didáctica
Matemática y su Didáctica
Música y Expresión Corporal y su Didáctica
Música y su Didáctica
Didáctica de la Educación Física
Expresión Corporal y Educación Física en el Nivel Inicial y su Didáctica
Música en el Nivel Inicial y su Didáctica
Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y su Didáctica
Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y su Didáctica
Lengua y Literatura en el Nivel Inicial y su Didáctica
Matemática en el Nivel Inicial y su Didáctica
Tecnología en el Nivel Inicial y su Didáctica
Lengua Oral y Escrita y su Didáctica
Lengua Materna y su Didáctica

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebemos um diferencial das matrizes argentinas em relação as matrizes brasileiras, como as disciplinas de música e expressão corporal. Essas são incorporadas nas disciplinas de didática, ou seja, estabelecem um sentido teórico/prático e não apenas teórico.

Precisamos pensar o lugar da educação infantil nessas matrizes, para isso observamos os componentes destinados para esse nível (Quadro 13 e 14). Percebemos que o curso de pedagogia é abrangente em suas formações, permitindo visualizar as mais diversificadas áreas de atuação. A educação infantil, como podemos observar, vem ganhando espaço, mas não na totalidade dos cursos analisados. Fica nítido que a preocupação está voltada para os conteúdos, se olharmos, por exemplo para o campo do brincar notamos que disciplinas ofertadas como obrigatórias correspondem a sete (7) e as optativas são oito (8). Ou seja, temos sete disciplinas, que efetivamente serão cursadas, disponíveis em trinta e sete (37) universidades federais. O lúdico, criatividade e/ou a recreação aparecem oito (8) vezes nas disciplinas obrigatórias, as optativas correspondem a cinco (5) componentes curriculares. Nesse contexto, podemos considerar que a inserção do pedagogo no universo lúdico, recreativo e criativo, encontra-se no raso. Se observarmos a variedade de opções que o curso de pedagogia oferta em relação as matérias optativas, o acadêmico, pode ou não escolher cursar disciplinas voltadas a infância.

As DCNs/2006 do curso de pedagogia determinam no artigo 6º art. “e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física,

cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (BRASIL, 2006).

Considerando o quadro de disciplinas, no contexto brasileiro, o foco se estabelece no conteúdo. O olhar para a educação infantil em uma perspectiva lúdica, artística, afetiva, está distante de se concretizar nas matrizes. Podemos citar como um esforço dos cursos em olhar para a educação infantil, na medida que estabelecem disciplinas comuns aos anos iniciais para a infância, tais como a linguagem matemática, estudos da natureza e da sociedade. O próprio texto da política, reconhece esses conteúdos como especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental, quando destaca que o curso de pedagogia deve proporcionar a

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL, 2006).

Podemos considerar que há um esforço de alargar o espaço para a educação infantil nos cursos de pedagogia do Brasil, embora as matrizes nos mostrem que ainda há cursos que distanciam e inferiorizam a educação para esse nível de ensino.

Na sequência apresentamos um quadro com as disciplinas específicas de educação infantil contempladas nas matrizes curriculares das universidades brasileiras. Para isso, cabe considerar que apontamos todos os componentes que apresentam as palavras-chave: “Criança, Crianças; Infância, Infâncias, Infantil; Educação infantil, Creche, Pré-Escola e Escola Infantil; bebês, 0 - 3 anos, 0 a 3 anos, Berçário; 4 - 6 anos, [...] Escola; Jogo; Lúdico, Ludicidade; Brincadeira, Brinquedo; Linguagens; Interação” (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO. 2018, p. 7).

Quadro 21 – Disciplinas para a educação infantil: Optativas ou obrigatórias no Brasil.

Obrigatórias	Optativas
Fundamentos da Educação Infantil	Literatura Infantil
Saberes e Metodologias da Educação Infantil	Problemas da Infância e da Adolescência
A Criança e as Artes	Ludo pedagogia I - Aspectos Socioculturais
A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual	Literatura Infantil e Educação da Criança
A Criança e a Linguagem Matemática	Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação
A Criança, a Natureza e a Sociedade	Prática Docente e Linguagens Corporais
Literatura Infantil	Atividades Lúdicas em Início de Escolarização
Educação Infantil	Filosofia com Crianças
Práticas Educativas em Educação Infantil	Currículo na Educação Infantil
Fundamentos e Práticas Reflexivas da Educação Infantil	Literatura Infantil e Juvenil

Psicologia da Educação II: Infância	Aspectos Legais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes
Psicologia da Educação III: da infância à adolescência	Cuidar e Educar na Primeira Infância
Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	Educação Lúdica
Estágio: Educação Infantil	Instrumentação do Ensino de Matemática da Educação Infantil
Jogos, Recreação e Brincadeiras	Jogos Brinquedos e Brincadeiras na Infância
Arte e Educação e Ludologia	Políticas Públicas em Educação Infantil
Infância e Educação	Infância e adolescência na contemporaneidade
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	Estágio Interdisciplinar (I): (Prática Escolar em Educação Infantil)
Trabalho Docente na Educação Infantil	Jogos e Brincadeiras na Infância
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	Expressão Criativa na Infância
Estágio em Anos Iniciais e Ed. infantil	Concepções de Criança na Modernidade
Sociedade, Cultura e Infância	Infância e Adolescência no Brasil
Pedagogia da Educação Infantil	Literatura Infantil
Estágio Obrigatório na Educação Infantil	Estudos da Infância
Práticas Pedagógicas em Educação Infantil	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
Educação Matemática na Educação Infantil	Temas Contemporâneos em Educação Infantil
Fundamentos e Organização da Educação Infantil I: Creche	Psicologia do Desenvolvimento Infantil
Orientação e Planejamento de Estágio I: Educação Infantil	Estudos da Infância
Fundamentos e Organização da Educação Infantil II: pré-escola	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
Ensino e Aprendizagem da Arte na Educação Infantil	Temas Contemporâneos em Educação Infantil
Espaço, Tempo e Natureza na Educação Infantil	Psicologia do Desenvolvimento Infantil
Orientação e Planejamento de Estágio II: educação infantil	Jogos e Brincadeira
Teoria e Prática do Currículo na Educação Infantil	Práticas Educacionais na Creche
Princípios e Métodos da Educação Infantil	Infância e Cultura
Orientação ao Estágio em Educação Infantil	Tópicos Especiais em Educação Infantil
Fund. Teor. Met. em Educação Infantil	Educação Infantil
Fundamentos da Educação Infantil	Estágio na Educação Infantil
O Lúdico na Educação Infantil	Cultura e Múltiplas Linguagens na Educação Infantil
Literatura Infanto-Juvenil	Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
Práticas Educativas em Educação Infantil	Pesquisa e Processos de Inclusão Escolar na Educação Infantil
Estágio em Docência da Educação Infantil	Ação Pedagógica na Creche
Práticas de Avaliação na Educação Infantil	Ação Pedagógica na Pré-Escola
Ludicidade e Desenvolvimento Infantil	Avaliação e Documentação Pedagógica na Educação Infantil
Infância, Lúdico e Educação	Currículo e Didática na Educação Infantil
Educação Infantil e Cotidiano Escolar	Infâncias e Culturas Infantis
Infância e Adolescência no Brasil	Infâncias, Direitos Humanos e Currículo Escolar
Organização e Prática da Educação Infantil	Literatura na Educação Infantil
Educação do Corpo e Infância	Música na Educação Infantil
Educação Infantil: Concepções e Práticas	O Brincar De Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil
Estudos da Infância	Pedagogias da Infância na Educação Infantil

Concepção Prática Educação Infantil	Pesquisa na Educação Infantil
Prática de Ensino em Educação Infantil	Pesquisa em Educação Infantil
Políticas Públicas para a Infância e a Juventude	Leituras de Infância
Corporeidade, Ludicidade e Educação	Educação Pré-Escolar
Literatura e Educação	A Criança e a Educação Física
Metodologias e Práticas na Educação Infantil	Oficinas de Brinquedos
Teoria e Prática Pedagógica AI ou EI ou EJA	Múltiplas linguagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Psicologia da Infância e da Adolescência	Infância e Violência
Jogos, Brinquedos e Culturas	Jogos e Brinquedos da Cultura Popular
Cotidiano da Educação Infantil	Jogos de todo o Mundo
Educação de crianças de 0 a 3 anos	Jogos Populares da Cultura Brasileira
Didática e Organização Curricular na Educação Infantil	Educação Ambiental e Infância
Experiências de aprendizagem em Educação Infantil	Ensinando Crianças Menores de 03 anos na Educação Infantil
Prática Docente em Educação Infantil	Infância, Poder e Escola
Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos	Infância, Raça e Cinema
Fundamentos da Educação Infantil	
Psicologia da Infância	
Pedagogia e Literatura Infantil	
Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil	
Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil	
Educação e Infância	
Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	
Ciências, Infância e Ensino	
Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	
História, Infância e Ensino	
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	
Infância e Educação do Corpo	
Arte, Educação e Infância	
Estudos Socioantropológicos da Infância	
Brincadeira, Interações e Linguagens na Educação Infantil	
História Social da Infância	
Política e Gestão da Educação Infantil	
Residência Pedagógica I - Educação Infantil	
Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	
Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil	
Teorias dos Jogos e Recreação	
Estágio na Educação Infantil (Creche e Pré Escola)	
O lúdico e a Educação	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As disciplinas do Quadro 21 contemplam as mais variadas temáticas, desde disciplinas teóricas a disciplinas voltadas à prática. Percebemos que disciplinas

voltadas a literatura aparecem mais nas disciplinas optativas do que nas disciplinas obrigatórias. Há um total de cinco (5) CCRs optativos e três (3) obrigatórios para a literatura na educação infantil. Considerando a importância de contar histórias para crianças, e incentivar o manuseio de livros de leitura, desde a educação infantil, nos faz inferir que os cursos de pedagogia não dão ênfase à oferta dessas disciplinas.

A educação infantil sempre esteve envolvida em uma bifurcação: o cuidar e o educar. Sabe-se que o cuidar é imprescindível na educação infantil, por considerar as faixas etárias das crianças, o cuidado é primordial. O Quadro 21 evidencia apenas dois (2) componentes curriculares optativos em relação ao cuidar e educar. Tal fator implica diretamente na formação pedagogo, como esse profissional atuará, por exemplo, em uma turma de berçário, envolvendo troca de fraldas, alimentação, hora do sono, etc., se sua formação não lhe ofereceu subsídios mínimos.

De modo geral, podemos considerar que as disciplinas se voltam mais para a teoria, distanciando-se de um diálogo teórico/prático. Esse encargo fica destinado, de forma mais específica, as disciplinas de estágio.

Quadro 22 – Disciplinas destinadas para a educação infantil: Optativas ou obrigatórias¹⁴ na Argentina.

Obrigatórias	Optativas
Psicología y pedagogía en la Educación Inicial	Electiva
Educación Motriz y Recreación	Optativa I
Música	Optativa II
Plática	
Didáctica en la Educación Inicial	
Expresión Corporal	
Expresión Teatral	
Prácticas Educativas en el Nivel Inicial I: Jardines Maternales, Jardines de Infantes (Observaciones)	
Epistemología de los Fenómenos Lúdicos	
Prácticas Educativas en el Nivel Inicial II: Jardín Maternal, Jardín de Infantes, Educación Especial (Acompañamiento)	
Prácticas Educativas en el Nivel Inicial III: Jardines Maternales, Jardines de Infantes (Residencia)	
Taller de Materiales Didácticos	
Juegos y Materiales Matemáticos	
Taller de Expresión Corporal	
Taller de Expresión Musical	
Taller de Literatura Infantil	
Taller de Teatro y Títeres	
Educación Física y Recreación	
Taller de Juego y Creatividad	

¹⁴ Foram consideradas todos os componentes que apresentam em sua nomenclatura palavras relacionadas a infância e educação infantil, assim como as diferentes linguagens, ludicidade, jogos e recreação.

Práctica Docente IV: Residencia	
Música y Expresión Corporal y su Didáctica	
Creatividad	
Juego	
Juego Dramático	
Música y su Didáctica	
Plástica y su Didáctica	
Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial	
Organización de Jardines Maternales	
Organización de Jardines de Infantes	
Seminario de Prevención y Salud Infantil	
Seminario de Literatura para Niños	
Seminario Taller Jardines Maternales	
Taller Lenguajes Audiovisuales y Materiales Educativos	
Taller de Expresión Creativa	
Investigación Educativa III Educación Inicial: Prácticas Institucionales	
Prácticas Docentes III Educación Inicial: Prácticas Institucionales	
Literatura para Maternal	
Infancias y Subjetividad	
Expresión Corporal y Educación Física en el Nivel Inicial y su Didáctica	
Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y su Didáctica	
Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y su Didáctica	
Lengua y Literatura en el Nivel Inicial y su Didáctica	
Matemática en el Nivel Inicial y su Didáctica	
Tecnología en el Nivel Inicial y su Didáctica	
La Salud en la Primera Infancia	
Taller de Recreación y Materiales lúdicos para la Infancia	
Educación para la Salud Infantil	
Praxis I: Los Niños y los Contextos	
Jardín Maternal	
Educación Artística: Lenguaje Musical	
Juego e Educación Infantil	
Infancias, Educación y Diversidad	
Educación Artística: Lenguaje Corporal-Dramático	
Educación Artística: Lenguaje Visual y Plástico	
Educación Infantil e Informática	
Residencia Pedagógica en Jardín Maternal	
Didáctica de la Tecnología en el Nivel Inicial	
Didáctica de la Alfabetización en el Nivel Inicial	
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os cursos analisados na Argentina apresentam inúmeras disciplinas que focalizam a ludicidade, a recreação, educação artística, jogos, música, etc. O curso de professorado em educação inicial não conta com disputas em relação a seu foco. A formação destina-se unicamente a professores para a infância, não se estabelece tensões curriculares quanto ao nível de ensino que esse professor atuará. Outro ponto que nos chama atenção é a obrigatoriedade de componentes como: Educación para la Salud Infantil. Penso que a articulação entre o cuidar e o educar, exige uma formação preocupada com os cuidados infantis, afinal essa é uma das especificidades do trabalho com a infância.

Os Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial apontam que:

Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos (ARGENTINA, 2007).

Sendo assim, há uma crescente preocupação em alargar o olhar para o fazer docente e as disciplinas que a ele são específicas. As matrizes curriculares da Argentina nos permitem perceber as concepções de infância e criança que direciona a formação de professores. As disciplinas apontadas no Quadro 16 destacam a preocupação com uma formação diversificada, que corresponda às necessidades, infantis, tais como: criatividade, jogos, música, linguagens artísticas, entre outras.

A incidência de disciplinas voltadas para a infância, para as diferentes linguagens, para o cuidar, para o lúdico, nos permite considerar que as matrizes curriculares dos cursos de professorado em educação inicial representam uma concepção de infância que reconhece as necessidades educativas das crianças pequenas. Propõem em seus componentes o olhar para a infância e a criança na atualidade, em meio ao mundo tecnológico que nos cerca, assim como a importância do brincar, da fantasia, da criação, que são próprios do trabalho com crianças de zero a cinco anos.

Cabe considerar que as matrizes contemplam, também, o viés conteudista. Essa demanda é exposta pelos *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. A inserção de tais componentes corresponde a uma determinação vinda da legislação, que:

50.2. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir al menos una unidad curricular para cada una de las Didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.) centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar (ARGENTINA, 2007, p. 18).

Ao estabelecermos uma comparação entre a formação de professores para educação infantil no Brasil e na Argentina, observamos que os dois países possuem diferenças em relação as políticas, a realidade dos cursos e da região que correspondem. O curso na Argentina possui como foco exclusivo a habilitação para professores que atuam com a infância. Já no Brasil o curso de pedagogia dispõe de variadas habilitações e, dentre elas, está a educação infantil.

Considerando que visamos perceber o lugar da educação infantil nos cursos de formação de professores para a educação infantil no Brasil e na Argentina apresentamos um quadro síntese que possibilita visualizar as semelhanças, diferenças e tendências (Quadro 23).

Quadro 23 – Semelhanças, diferenças e tendências dos cursos de formação de professores para a educação infantil: Brasil e Argentina.

Semelhanças	Ambos os países contemplam períodos parecidos em relação aos documentos que delineiam a formação de professores para esse nível: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial em 2007 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006.
	Ambos os países apresentam componentes voltados as áreas do ensino de Português, matemática, etc.
	Ambos os contextos (Brasil e Argentina) ofertam disciplinas sobre o lúdico, jogos, brincadeiras, criatividade, etc.
	Todos os cursos ofertam o estágio obrigatório em educação infantil, no caso da Argentina denominado de Residência.
	Tanto as matrizes do Brasil quanto da Argentina reconhecem a criança como um sujeito de direitos, que forma e se transforma nos contextos sociais, culturais e familiares.
Diferenças	As disciplinas de área (matemática, português, etc.) no Brasil voltam-se para os anos iniciais, já na Argentina voltam-se para a educação infantil.
	O curso de professorado em Educação inicial apresenta componentes para o cuidado e saúde infantil.
	O foco dos cursos na Argentina é a formação para docência na educação infantil.
	O foco dos cursos no Brasil destina-se a variáveis habilitações, dentre as quais está a educação infantil.
Tendências	A principal tendência diz respeito a incidência da educação infantil nas matrizes do Brasil. A preocupação global acerca da infância, pelas características a ela atribuída, faz com que algumas matrizes já estejam incorporando elementos mais visíveis daquilo que se pretende enquanto formação de um pedagogo que atua com a infância.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

5.1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA

As concepções de infância e criança se apresentam nas matrizes brasileiras de forma genérica, ou seja, o discurso aponta a criança como um sujeito de direitos, que

faz parte da história ao mesmo tempo que a constitui, essa concepção aparece como um discurso padrão. Podemos citar o texto exposto por algumas universidades, que exemplificam e por vezes são idênticos aos textos abordados por outras instituições. A definição sobre o perfil do egresso, aponta que esse deve possuir a “capacidade de compreender, **cuidar** e educar **crianças** de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;” (MACEIÓ, 2006, p. 33. **Grifos meus**). Chama atenção o fato de que compreender crianças não, necessariamente, corresponde a entendê-la como sujeito de direitos.

Assim como a universidade citada acima, os demais cursos¹⁵, que fizeram parte da pesquisa, não apresentam uma especificidade para a educação infantil. O discurso está destinado para a atuação na docência em educação infantil, anos iniciais, gestão, educação de Jovens e Adultos, espaços escolares e não escolares. A educação infantil é um dos campos de atuação do pedagogo, por isso a formação é mais geral. Esse fator nos faz pensar que aquilo que é próprio da educação infantil fica em segundo plano.

O exemplo da Universidade de Alagoas não aparece de forma isolada, mas corresponde aos discursos presente em todas as universidades analisadas, dessa forma apresentamos o trecho supracitado para evidenciar um discurso que não é regional, mas sim nacional. Há uma apresentação do que deveria ser a formação de professores para a infância, mas ao observarmos as matrizes dos cursos percebemos que essas não fornecem subsídios para que esses objetivos se concretizem.

Ao analisarmos as matrizes das universidades argentinas percebemos que as concepções expostas pelas universidades propõem uma compreensão atual sobre a infância, a reconhecendo enquanto uma etapa específica da educação, por isso possui demandas que lhe são próprias, além do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, apontam o conceito de criança como um

¹⁵ Amapá, Bahia, Recôncavo da Bahia, Ceará, Brasília, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Alfenas, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Juiz de Fora, Lavras, São João Del-Rei, Uberlândia, Viçosa, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rural do Rio de Janeiro, Fluminense, Rio Grande do Norte, Rural do Semiárido, Rio Grande do Sul, Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Pampa, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Fronteira Sul, São Paulo, São Carlos e Tocantins.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, entende-se que a criança está inserida em um contexto social e em uma coletividade, e desenvolve-se por meio da imaginação, brincadeira, etc. O currículo da formação de professores precisa ofertar disciplinas que envolvam o universo da criança e sua forma de ser e estar no mundo: brincando, imaginando, observando e fantasiando. O currículo da educação infantil, visa [...] “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” [...] (BRASIL, 2010, p. 12). Visualizamos a complexidade que a educação infantil exige em relação a formação de professores desse nível de ensino. Podemos pensar em que medida os cursos de formação inicial de professores dá conta dessa multiplicidade de demandas da educação infantil.

A educação infantil é compreendida, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

O texto, do documento supracitado, evidencia que a educação infantil não corresponde a um viés assistencialista, mas é encarada como a primeira etapa da educação básica, por se tratar de crianças de 0 a 5 anos, o cuidar e o educar andam lado a lado.

As políticas educacionais de formação de professores, considerando aqui as DCNs/2006 no Brasil e os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial/2007*, esboçam o que se espera da formação de professores para esse nível de ensino. Os cursos analisados, em certa medida tentam contemplar essas demandas. Cabe ressaltar que as escolhas dos CCRs que são ofertados ultrapassam aquilo que está disposto como o mínimo nos documentos que balizam essa formação.

Reconhecemos aqui a importância do Estado nesse contexto. O Estado, enquanto aquele que permite as ações do governo Höfling (2001), tem papel fundamental no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, especialmente se pensarmos na formação de professores. As políticas educacionais de formação de professores devem propor alterações que favoreçam uma educação para a emancipação, que possibilite a formação de sujeitos conscientes, participativos, sobretudo que consigam entender que são construídos e constroem a história. São capazes de transformar as realidades sociais, agindo contra a hegemonia que está impregnada em todos os espaços sociais. Como foi possível perceber no decorrer de nossas análises, as políticas educacionais precisam voltar-se para a educação infantil e para a formação de professores para esse nível de ensino, que reflete na docência todas as lacunas de uma formação superficial e secundarizada.

Na sequência apresentamos nossas considerações finais, ou seja, o que foi possível concluir a partir das nossas análises. Consideramos nesse momento a retomada dos objetivos e questões de pesquisa, apontando em que medida as respostas foram possíveis e os objetivos alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se caí, é porque estava caminhando.
E caminhar vale a pena, mesmo que caís.
Eduardo Galeano

O estudo que realizamos buscou compreender o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de professores para esse nível de ensino a partir de uma abordagem comparada entre Argentina e Brasil. Assim como identificar e analisar as diferenças e semelhanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores para educação infantil no Brasil e Argentina.

Também, nos propusemos entender as concepções de infância e de educação infantil que permeiam as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores. De modo a alcançar os objetivos, estabelecemos questões norteadoras, que nos auxiliaram no olhar para as fontes de pesquisa, quais sejam: Qual o lugar da Educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para esse nível de ensino no Brasil e na Argentina? Que professor essa matriz pretende formar? Que professor de educação infantil pretende-se formar? Em que medida o currículo corresponde às necessidades formativas de um professor que atua com a infância? Há diálogo entre os objetivos propostos pelas matrizes curriculares e as políticas educacionais de formação de professores para a educação infantil e inicial? Acreditamos, que minimamente, foi possível responder tais questões, assim como contemplarmos os objetivos propostos pela pesquisa.

Não foi tarefa fácil visualizar o lugar da educação infantil nas matrizes, uma vez que esse foi um trabalho extremamente extenso. Sobre o lugar da educação infantil nas matrizes, encontramos inúmeras diferenças entre as duas realidades estudadas. Primeiramente trata-se de países que possuem legislações diferenciadas e formas distintas de entender o trabalho pedagógico com a infância.

Na Argentina a infância e a educação infantil aparecem como destaque. As matrizes exploram as mais variadas áreas do conhecimento, ofertando oficinas, disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, que oferecem uma bagagem sólida para o trabalho com as crianças pequenas.

No Brasil a formação de professores para esse nível de ensino encontra-se ora secundarizada, ora em evidência. Isso ocorre pela amplitude formativa que o curso oferece e os contextos regionais que determinam os componentes das matrizes.

Desse modo, não é possível dar visibilidade a uma única área da docência, sendo que o curso precisa formar para os anos iniciais, a gestão, a educação especial, a alfabetização, a coordenação, a educação de jovens e adultos, etc.

As concepções de infância que permeiam as matrizes no Brasil e na Argentina, possuem semelhanças. Todas apontam a criança como um sujeito de direitos, um sujeito que faz e é feito pela história, que está inserido em um contexto social, histórico e familiar. Cabe considerar que as matrizes são orientadas por essa concepção de infância e criança, não destacam as infâncias, as variadas concepções que cercam essa temática.

Na prática esse contexto se difere, as matrizes da Argentina exploram o universo lúdico, do brincar, da imaginação, tão necessários para atuar com a infância. No Brasil esse contexto está fragilizado, basta entendermos que há a necessidade de formar para diversas áreas em um período de tempo específico, inclusive muito parecido com o tempo de duração dos cursos na Argentina. O foco no Brasil, está fortemente voltado aos anos iniciais.

Ao falarmos de concepções de infância, devemos entender que não há uma unidade, existem diversas concepções de infância. A concepção “oficial” trata a infância enquanto uma fase imaginação, brincadeiras, permeada pelo lúdico, onde a criança é entendida como sujeito de direitos. Porém temos concepções de infância que se diferem da “oficial”, nas palavras de Scliar (1995, p. 4).

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham.

A infância corresponde a concepções múltiplas, que muitas vezes se distancia do ideal e se aproxima do real. O professor de educação infantil irá atuar com essa multiplicidade, encarando essas concepções de infância no dia a dia.

O universo lúdico proporciona a interação da criança com o mundo, ou seja, por meio do brincar, das linguagens: musical, artística, dança, etc., a criança se

relacionada com o contexto que está inserida, compreendo o espaço e sua forma de ser, se entendo enquanto sujeito nesse processo (BRASIL, 2010, p. 25).

Em relação à questão de pesquisa: Que professor essa matriz pretende formar? Foi possível perceber que no Brasil as matrizes pretendem formar um pedagogo com diversas habilitações, inclusive para a educação infantil. Mas a falta de foco impede que uma área ou outra seja explorada com profundidade. Na Argentina a matriz pretende, única e exclusivamente, a formação de professores que atuação com a infância. Em ambos os países pretende-se formar um professor de educação infantil capaz de lidar com as demandas próprias da infância. Embora no Brasil essa realidade esteja mais distante, ao considerar a generalização das disciplinas e o número de disciplinas optativas (que o acadêmico pode ou não fazer), muitas universidades vêm apontando uma forte tendência em proporcionar uma aproximação com a formação para a educação infantil

Na Argentina pretende-se formar um professor de educação infantil que perceba, nas diferentes linguagens e nas diferentes áreas do conhecimento o fazer docente para a infância. Por sua vez, um contexto mais próximo de uma efetivação, considerando a dedicação exclusiva do curso para esse nível de ensino.

Quando direcionamos nosso olhar para as matrizes e as políticas que as delineiam percebemos que, minimamente, as matrizes correspondem ao que é proposto pela legislação. O diálogo entre matrizes e políticas de formação de professores para a educação infantil (BR) e educação inicial (AR) ocorre especialmente em relação aquilo que é obrigatório, como as disciplinas de estágio/residência, as disciplinas específicas de área.

O currículo proposto pelas universidades nacionais atende as necessidades formativas de um professor de educação inicial (AR), que atua constantemente com as linguagens, o lúdico, o jogo, e a exploração das áreas de conhecimento no fazer docente para a infância. No Brasil, essa realidade é diferente, as disciplinas de educação infantil concentram-se na preparação para o estágio e no estágio propriamente dito, algumas universidades ofertam componentes além desses já mencionados, que minimizam os impactos de uma formação para a educação infantil que aparece como destaque em alguns cursos e secundária em outros.

Os referenciais teóricos acerca da formação de professores para a educação infantil já nos alertavam para essa realidade no Brasil. Parafraseando Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), podemos dizer que há uma resistência histórica, que

insiste em colocar a educação em caixinhas separadas e desconexas, respondendo a um modelo movido pelo conteúdo e pelo aluno, não entra nesse debate o olhar para a infância ou para a criança, a relação é de professor, conteúdo e aluno. A educação infantil exige muito mais que isso, precisa de olho no olho, de sensibilidade, de cuidado e de educação, questões que os cursos de pedagogia, a sua maneira, vem debatendo e atravessando, vagarosamente, as fronteiras da docência para a infância.

REFERÊNCIAS

- ABRATTE, J. P. **La educación como derecho**: historia, política y desafíos actuales. Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Disponível em: <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5895>>. Acesso em: 02 maio 2019.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. H. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107236>>. Acesso em: 11 maio 2020.
- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para a educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, n. 34, p. 01-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100129&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2020.
- AMARAL, S. R. R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: Permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade9788579830_853.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- APPLE, M. W. A política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- ARGENTINA. **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial**. Documento Aprobado Resolución N° 24/07 Consejo Federal de Educación. Disponível em: <<https://cedoc.infed.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- ARGENTINA. **Ley n° 26.206**. Ley de Educación Nacional 2006. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- ARGENTINA. **Ley 27.045**. Ley de Educación Nacional 2014. Disponível em: <<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/bloque03/normativas/Ley-27045-Educacion-Inicial.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

ARGENTINA. **Lei n º 24.195, aprovada em 29 de abril de 1993.** Ley Federal de Educación. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.fadu.uba.ar/application/post/download-filename/238>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ARRUDA SILVA, K. B. **A formação inicial de professores em Cursos de Pedagogia:** contribuições para a educação infantil. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8219/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20K%C3%A1tia%20Braga%20Arruda%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. **Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil.** Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0707185822605.doc>. Acesso em: 11 maio 2020.

BARROZO, M. A. **Análisis de documentos curriculares emanados de la Ley Federal de Educación (24195/93):** Revisión de documentos de capacitación destinados a docentes. 2009. Disponível em: <http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos-digitales/3870/barrozo-informe-final-g6-300.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

BEREDAY, G. Z. F. **Método Comparado em Educação.** Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1972.

BONILHA, A. M. **O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil.** 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** consolidada. Brasília: DOU, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL, **Lei nº 12.796/2013.** Altera a Lei nº 9.394/96 e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. 132 p. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/01/mercosul1.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-012&categoryslug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8069.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BREJO, J. A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250981/1/BrejoJanaynaAlves_D.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRUSCATO, A. C. M. **Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001 –2014): um estudo comparativo**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2UNevlo>>. Acesso em 05 de dezembro de 2018.

CABALLERO, A. et al. Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v.7, n. 9, p. 39-56, 2016. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CAMARGO, V. F. **O curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR): análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013)**. 2016. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3596/2/VANDA%20FRANCISCO%20CAMARGO.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CAMILLONI, Alicia R. W. de. La formación docente como política pública: consideraciones y debates. **Revista de Educación**, v. 2, n. 3, p. 11-28, 2011. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43/87>. Acesso em: 04 maio 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/beatrizbrandocunhat07.rtf>>. Acesso em :11 maio 2020.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010>. Acesso em: 13 mar. 2019.

DIAS, B. N. S. Formação de professores e sentidos de docência em currículo de Pedagogia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: <<http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos440>>. Acesso em: 11 maio 2020.

DUARTE, L. F. Desafios e Legislações na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3121/342>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

FERRARI, F. X. P. **Políticas para Formação de Professores Alfabetizadores: Um Estudo Comparado entre o Brasil e a Argentina**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2424>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

FRONER, E.; SUDBRACK, E. M. **Educación infantil: ¿obligación o derecho?: efectos de la ley 12.796/2013**. 1. ed. Buenos Aires: CLACS; San Pablo: Mercado de Letras, 2017. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170508113333/EducacionInfantil.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2019.

GARAYO, P. V.; CORREA, M. **Enseñar Pedagogía en la Formación Docente: Desafíos en Tiempos de Cambio**. 2017. Disponível em: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/objetosdigitales/11380/01-garayo.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2019.

GARCÍA, M. V.; PICO, M. L. Políticas de Formación Docente Inicial: Reflexiones sobre la Experiencia Argentina. **Journal oif supranational policies of education**, nº 6, p. 70-86. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/viewFile/9338/9566>>. Acesso em: 07 out. 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GONÇALVES, R. D. F. S.; CAVALCANTE, L. O. H. **As Políticas Educacionais para Uma Educação Infantil no Campo**: a gestão municipal de Feira de Santana-Bahia. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agendaeventos/inscricoes/PDF_SWF/14974.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, v.21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GOMES, M. O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** São Luis: ANPed, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho38anped2017GT0887.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2020.

HORTA, J. S. B. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 4, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

KIEHN, M. A. **Educação da pequena infância**: um olhar sobre a formação docente. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 32., 2009, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu: ANPed, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2020.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.** Campinas, v.27 n. 96, out. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pthHAExy9n4&feature=youtu.be>> Acesso em 11 de maio 2020.

KRAMER, S. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação Contra a Barbárie**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP. Brasil, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/1683>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Sandra%20Valria%20Limonta.pdf?1324613352>>. Acesso em 07: out. 2019.

MACEIÓ. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf/view>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MARAFON, D. Educação Infantil No Brasil: Um Percurso Histórico entre as Idéias e as Políticas Públicas para a Infância In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: UNICAMP 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de Professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004>. Acesso em: 07 out. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>>. Acesso em: 04 out. 2019.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201700100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2020.

RAMOS, R. L. Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 23., 2000. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPed, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0703p.PDF>>. Acesso em: 11 maio 2020.

REDONDO, P. Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. **Propuesta Educativa**, v. 21, n. 37, p. 6-16, Jun. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041708002>>. Acesso em: 05 maio 2019.

RIVERO, A. S. Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. In: REUNIÃO DA ANPED NACIONAL, 24., 2001. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPed, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0790924392269.doc>>. Acesso em: 11 maio 2020.

RODRÍGUEZ, M. V. História da institucionalização dos direitos sociais: princípios e conceitos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 230-248, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649862/1629>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SAN LUIS. Secretaria Acadêmica UNSL. **Carreras Universidad Nacional de San Luis**, 2020. Disponível em: <<http://www.carreras.unsl.edu.ar/#/carrera/fch/prof-edu-ini>>. Acesso em: 19 maio 2020.

SANZANA, G. C. La evaluación educacional en la formación inicial de profesores. **Revista de educación**, v. 2, n.3, p. 85-105, 2011. Disponível: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/47/91>. Acesso em: 04 maio 2019.

SARAT, M. Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. Historia de la Educación. **Anuario SAHE**, v. 15, n. 2, p.93-118, 2014. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3143/pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2019.

SARAT, M. História da Formação de Professoras para a Infância: experiências no Brasil e na Argentina. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n.1, p. 23-36, Jan./Abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28995>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SANTOS, C. D. Políticas educacionais brasileiras e as incompatibilidades de leis entre os entes federados: observações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação e(m) tempo integral. **EccoS –Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponível em: <[http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path\[\]=3670](http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path[]=3670)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, L. C. A. **“infância como conteúdo formativo” no curso de pedagogia: tendências, dilemas e possibilidades.** Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168062>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SILVA, R. A. G. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.** Presidente Prudente: [s.n], 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92323/silva_rag_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 abr. 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**, 2014..

UNICEF. **Primeira infância 2016-2020 para cada niño, el mejor comienzo.** Documento de posicionamento. Disponível em: <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/PrimerInfancia2016_0.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **PPC Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó: UFFS, 2010. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2010-0001>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

WCECCE. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. **Atención y educación de la primera infancia informe regional América Latina y el Caribe**, 2010. Disponível em: <<http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Atenci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia.-Informe-Regional-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

ZIMERMANN, A. M. **Educação infantil: das razões para a sua universalização à sua concretização no currículo.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1393/2/2014_AdrianaZimmermann.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

APÊNDICE A – COMPONENTES CURRICULARES UNIVERSIDADES DO BRASIL

Universidade Federal	Componentes Curriculares (Período/semestre) ¹⁶	CH
Universidade Federal de Alagoas (8)	Currículo (3);	60
	Fundamentos da Educação Infantil (4);	80
	Saberes e Metodologias da Educação Infantil I (5);	60
	Saberes e Metodologias da Educação Infantil II (6);	60
	Jogos, Recreação e Brincadeiras (6);	40
	Literatura Infantil (Opt).	-
Universidade Federal do Amapá (8)	Prática Pedagógica I 17 (2);	60
	Prática Pedagógica II (3);	60
	Prática Pedagógica III (4);	60
	Educação e Ludicidade (4);	60
	Prática Pedagógica IV (5);	60
	Literatura Infanto-Juvenil (5);	60
	Prática Pedagógica V (6);	60
	Estágio Supervisionado I (6);	150
Prática Pedagógica VI (7);	60	
	Prática Pedagógica VII (8).	60
Universidade Federal do Amazonas (10)	Fundamentos da Educação Infantil (3);	60
	A Criança e as Artes (4);	60
	A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual (4);	45
	A Criança e a Linguagem Matemática (4);	45
	A Criança, a Natureza e a Sociedade (5);	45
	Jogos e Atividades Lúdicas (5);	60
	Literatura Infantil (6);	30
	Mediações Didáticas (6);	45
Estágio Supervisionado I (8);	180	
	Metodologia da Leitura (Opt.).	-
Universidade Federal da Bahia (8)	Estágio 2 (4);	85
	Educação Infantil (5);	68
	Práticas Educativas em Educação Infantil (6).	68
	Desenvolvimento Motor e Educação (Opt.).	102
	Problemas da Infância e da Adolescência (Opt.).	51
	Literatura Infanto-Juvenil (Opt.).	68
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (6)	Didática (1);	68
	Fundamentos e Práticas Reflexivas da Educação Infantil (3);	68
	Educação Corporal e Psicomotricidade (3);	68
	Estágio Supervisionado em Educação (4).	100
	Estágio Supervisionado em Ambientes Escolares (5);	100
	Arte e Educação e Ludologia (6).	68

16 Período/semestre em que o CCR é ofertado.

17 O CCR de Prática Pedagógica está organizado dentro do currículo, abordando a educação infantil. Porém não há uma indicação do lugar da educação infantil de forma específica. [...] o Projeto de Prática Pedagógica, a ser coordenado pelo conjunto de professores de cada período letivo, incluirá ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, envolvendo as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, integração de professores, intervenção pedagógica, relacionamento escola/comunidade, relações com a família, bem como o debate social mais amplo sobre educação e, ainda, o reconhecimento e a intervenção em contextos não-escolares. (MACAPÁ, 2009, p. 6).

Universidade Federal do Ceará (8)	Psicologia da Educação I: Fundamentos (1);	64
	Psicologia da Educação II: Infância (2);	64
	Psicologia da Educação III: da infância à adolescência (3);	64
	Educação Infantil (3);	64
	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (4);	64
	Didática (4);	128
	Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil (5);	64
	Estágio: Educação Infantil (6);	160
	Ludopedagogia I - Aspectos Socioculturais (Opt).	64
	Literatura Infantil e Educação da Criança (Opt).	64
	Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação (Opt).	64
Universidade de Brasília (8)	Projeto 18 1 (1);	60
	Perspectivas do Desenvolvimento Humano (1);	60
	Projeto 2 (2);	60
	Projeto 3 – Fase 1 (3);	90
	Didática Fundamental (4);	60
	Projeto 3 - fase 2 (4);	90
	Projeto 3 – fase 3 (5);	90
	Projeto 4 - fase 1 (6);	120
	Projeto 4 - fase 2 (7);	120
	Projeto 5: Trabalho Final de Curso (8);	120
	Prática Docente e Linguagens Corporais (1 – Opt);	60
	Atividades Lúdicas em Início de Escolarização (1 – Opt);	60
	Educação infantil (5 – Opt);	60
	Filosofia com Crianças (5 – Opt);	60
Universidade Federal do Espírito Santo (8)	Psicologia da Educação (2);	60
	Educação, Corpo e Movimento (2);	60
	Práticas Pedagógicas na Educação Básica (3);	105
	Currículo na Educação Básica (3);	75
	Didática (3);	75
	Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica (4);	105
	Infância e Educação (5);	75
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (6);	135
	Trabalho Docente na Educação Infantil (6);	60
	Currículo na Educação Infantil (Opt.);	60
	Literatura Infantil e Juvenil (Opt.);	60
	Cultura, Currículo e Avaliação;	80
	Didática na Formação de Professores;	80
	Educação e Artes Visuais;	80

18 Sobre os projetos: [...] os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas, inserindo-se nos trabalhos e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos. E, pois, fundamental que as diferentes áreas se estruturam apropriadamente, de sorte que venham a poder, de forma o mais autônoma possível, encaminhar os estudantes nas atividades previstas, assegurando-lhes a oportunidade de obter os créditos previstos. Competirá a cada área definir a orientação acadêmica dos projetos em consonância com sua especificidade. (BRASÍLIA. UNB, 2002, p. 29). Tal justificativa permite inferir que os projetos podem voltar-se para a educação infantil, assim como para os anos iniciais e as demais possibilidades de atuação de um pedagogo. O que ocorre é a inserção do acadêmico nos projetos de interesse, que serão posteriormente aprofundados, resultando, por fim, no trabalho de conclusão de curso.

Universidade Federal de Goiás ¹⁹ (8)	Educação e Música;	80
	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil;	80
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. infantil I;	72
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil II;	128
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil III;	72
	Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil IV;	128
	Sociedade, Cultura e Infância;	80
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (8)	Didática (2);	68
	Pedagogia da Educação Infantil (2);	68
	Didática e Relações Pedagógicas (3);	68
	Currículo e Escola (3);	68
	Estágio Obrigatório na Educação Infantil I (3);	51
	Estágio Obrigatório na Educação Infantil II (4);	51
	Estágio Obrigatório na Educação Infantil III (5);	51
	Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I (3);	68
	Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II (4);	68
	Aspectos Legais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Opt.);	68
	Cuidar e Educar na Primeira Infância (Opt.);	68
	Educação Lúdica (Opt.);	68
	Instrumentação do Ensino de Matemática da Educação Infantil (Opt.);	68
	Jogos Brinquedos e Brincadeiras na Infância (Opt.);	68
	Literatura Infanto-juvenil (Opt.);	68
Políticas Públicas em Educação Infantil (Opt.).	68	
Universidade Federal de Alfenas (8)	Prática Pedagógica: formação e culturas (1);	80
	Prática Pedagógica: Processos Educativos (2);	80
	Didática (3);	60
	Prática Pedagógica: planejamento e avaliação (3);	105
	Educação Matemática na Educação Infantil (4);	60
	Fundamentos e Organização da Educação Infantil I: Creche (4);	60
	Orientação e Planejamento de Estágio I: Educação Infantil (4);	130
	Fundamentos e Organização da Educação Infantil II: pré-escola (5);	60
	Literatura Infantil (5);	30
	Ensino e Aprendizagem da Arte na Educação Infantil (5);	60
	Espaço, Tempo e Natureza na Educação Infantil (5);	60
	Orientação e Planejamento de Estágio II: educação infantil (5);	130
	Teoria e Prática do Currículo na Educação Infantil (5).	30
O Brincar (Opt.).	-	
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri ²⁰ (10)	Didática Fundamental (1);	75
	Princípios e Métodos da Educação Infantil (1);	75
	Orientação ao Estágio em Educação Infantil (1);	60
	Psicologia do Desenvolvimento Infantil;	75
Universidade Federal de Juiz de Fora ²¹ (8)	Fund. Teor. Met. em Educação Infantil I	-
	Fund. Teor. Met. em Educação Infantil II;	-
	Infância e adolescência na contemporaneidade (Opt.);	-
	Estágio Interdisciplinar (I): (Prática Escolar em Educação Infantil I).	60
	Introdução à Pedagogia;	422

19 Não consta o período de oferta da disciplina.

20 A disciplina de Psicologia do desenvolvimento infantil não apresenta o período que é ofertada no curso.

21 Não apresenta o período de oferta das disciplinas.

22 Não aponta carga horária, apenas o número de créditos.

Universidade Federal de Lavras (9)	Escola e Currículo;	5
	Sexualidades e Infâncias (Opt.);	2
	Fundamentos da Educação Infantil;	5
	O Lúdico na Educação infantil;	5
	Linguagens na Educação Infantil: Arte Mídia e Corpo;	5
	Literatura Infanto-Juvenil;	5
	Didática;	5
	Metodologia do Ensino do Movimento Corporal;	5
	Práticas Educativas em Educação Infantil;	2
	Estágio em Docência na Educação Infantil (6).	10023
Universidade Federal de São João Del-Rei (8)	Didática (3);	72
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (4);	72
	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I (4);	72
	Currículo e Planejamento da Educação Infantil (4);	36
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II (5);	72
	Fundamentos e Didática da Educação Infantil II (5);	72
	Práticas de Avaliação na Educação Infantil (5);	36
	Ludicidade e Desenvolvimento Infantil (6);	72
	Literatura Infantil (8);	72
	Jogos e Brincadeiras na Infância (Opt.).	-
Expressão Criativa na Infância (Opt.).	-	
Universidade Federal de Uberlândia (8)	Didática 1 (1);	90
	Didática 2 (2);	90
	Educação Infantil (3);	120
	Estágio Supervisionado I (3);	150
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (1);	120
	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (2);	120
	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3 (3)	90
	Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (Projeto Integrado de Prática Educativa 1);	120
	Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (Projeto Integrado de Prática Educativa 2);	120
	Concepções de Criança na Modernidade (Opt.).	-
Universidade Federal de Viçosa (8)	Fundamentos da Educação Infantil (3);	90
	Didática Geral (2);	60
	Infância, Lúdico e Educação (4);	75
	Currículo na Educação Básica (4);	60
	Educação Infantil e Cotidiano Escolar (5);	75
	Infância e Adolescência no Brasil (Opt.);	60
	Literatura Infantil (Opt.);	60
	Estudos da Infância (Opt.);	60
	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Opt.);	60
	Temas Contemporâneos em Educação Infantil (Opt.);	75
Estágio Supervisionado em Educação Infantil (5);	120	
Psicologia do Desenvolvimento Infantil (Opt.).	60	
Universidade Federal da Paraíba (8)	Currículo e Trabalho Pedagógico (3);	60
	Didática (4);	60
	Língua e Literatura (5);	60
	Organização e Prática da Educação Infantil (5);	60
	Estágio Supervisionado II (Educação Infantil) (5);	60

Universidade Federal do Paraná (10)	Educação do Corpo e Infância (3);	30
	Educação Infantil: Concepções e Práticas (4);	60
	Didática (4);	60
	Estudos da Infância (4);	60
	Estágio Docência Educação Infantil (4);	120
	Currículo Teoria e Prática (8);	60
Universidade Federal de Pernambuco	Psicologia do ensino e da aprendizagem (2)	60
	Aspectos sócio afetivos do desenvolvimento (1)	60
	Didática (3)	45
	Teoria Curricular (3)	45
	Estágio na Educação Infantil (Opt.)	120
	Seminário Docência e Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos	15
Universidade Federal do Rio de Janeiro (9)	Psicologia do Desenvolvimento e Educação (1);	60
	Concepção Prática Educação Infantil (3);	60
	Didática (4);	60
	Currículo (4);	60
	Planejamento de Currículo e Ensino (5);	60
	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem (5);	60
	Prática de Ensino em Educação Infantil (7);	160
	Linguagem Musical na Educação Básica (Opt.);	60
	Jogos e Brincadeira (Opt.);	45
	Literatura Infantil (Opt.);	45
Práticas Educacionais na Creche (Opt.).	60	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (8)	Psicologia da Educação (1);	60
	Didática (3);	60
	Políticas Públicas para a Infância e a Juventude (3);	30
	Currículo I (4);	45
	Educação Infantil (4);	60
	Corpo e Educação (4);	30
	Currículo II (5);	45
	Prática de Ensino na Educação Infantil (5);	30
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (5);	100
	Infância e Cultura (Opt.);	-
Tópicos Especiais em Educação Infantil I (Opt.);	-	
Tópicos Especiais em Educação Infantil II (Opt.);	-	
Universidade Federal Fluminense (10)	Psicologia da Educação I (1);	60
	Psicologia da Educação II (2);	60
	Pesquisa e Prática Educativa I (2);	160
	Pesquisa e Prática Educativa II (4);	160
	Educação Infantil (4);	60
	Didática (5);	60
	Currículos (6);	60
	Pesquisa e Prática Educativa III (6);	160
	Pesquisa e Prática Educativa IV (8);	160
	Educação Infantil II (Opt.);	60
Tópicos Especiais em Educação Infantil (Opt.).	60	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (10)	Psicologia Educacional I (2);	52
	Educação Infantil I (3);	52
	Psicologia Educacional II (3);	52
	Ateliê Articulador de Saberes III (3);	40
	Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular I (4);	52
	Educação Infantil II (4);	26
	Teoria e Prática da Literatura I (5);	60
	Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular II (5);	60
Organização do Trabalho Pedagógico e Curricular III (6);	60	

	Estágio na Educação Infantil (7);	100
	Cultura e Múltiplas Linguagens na Educação Infantil (Opt.);	60
	Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (Opt.);	60
	Pesquisa e Processos de Inclusão Escolar na Educação Infantil (Opt.).	60
Universidade Federal Rural do Semiárido (10)	Fundamentos Psicológicos da Educação (1);	60
	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano (3);	60
	Educação Infantil (3);	60
	Organização, Estrutura e Funcionamento da Educação (3);	60
	Currículo, Identidade e Conhecimento (3);	60
	Didática I	60
	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (5);	90
	Didática II (6);	45
	Corporeidade, Ludicidade e Educação (7);	60
Literatura e Educação (10).	60	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (9)	Educação Musical (1);	45
	Psicologia da Educação: Constituição do Sujeito (1);	45
	Psicologia da Educação: Conhecimento e Aprendizagem (2);	60
	Educação Infantil: As Práticas e seus Sujeitos (4);	45
	Educação Contemporânea: Currículo, Didática, Planejamento (5);	60
	Estágio de Docência II: Educação Infantil (8): Alternativa;	300
	Ação Pedagógica na Creche (Opt.);	60
	Ação Pedagógica na Pré Escola (Opt.);	60
	Avaliação e Documentação Pedagógica na Educação Infantil (Opt.);	45
	Currículo e Didática na Educação Infantil (Opt.);	60
	Infâncias e Culturas Infantis (Opt.);	30
	Infâncias, Direitos Humanos e Currículo Escolar (Opt.);	30
	Literatura na Educação Infantil (Opt.);	45
	Música na Educação Infantil (Opt.);	30
	O Brincar De Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil (Opt.);	30
	Pedagogias da Infância na Educação Infantil (Opt.);	60
	Pesquisa na Educação Infantil (Opt.);	45
Políticas para Educação Infantil (Opt.);	30	
Reflexão sobre a Prática Docente - 0 a 7 Anos (Opt.);	75	
Universidade Federal de Santa Maria	Didática A (2);	60
	Literatura Infantil A (2);	30
	Educação e Infância (3);	30
	Metodologias e Práticas na Educação Infantil A (5);	45
	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (5);	60
	Metodologias e Práticas na Educação Infantil B (6);	45
	Educação Musical (7);	60
	Estágio Supervisionado III: Educação Infantil (8/9);	150
Universidade Federal de Pelotas (9)	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização I (1);	68
	Teoria e Prática Pedagógica I (1);	85
	Práticas Educativas I (1);	85
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização II (2);	68
	Teoria e Prática Pedagógica II (2);	85
	Práticas Educativas II (2);	85
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização III (3);	68
	Teoria e Prática Pedagógica III (3);	85
	Práticas Educativas III (3);	85
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização IV (4);	68
	Teoria e Prática Pedagógica IV (4);	85
	Práticas Educativas IV (4);	85
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização V (5);	68
Teoria e Prática Pedagógica V (5);	85	
Práticas Educativas V (5);	85	

	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VI (6);	68	
	Teoria e Prática Pedagógica VI (6);	85	
	Práticas Educativas VI (6);	85	
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VII (7);	68	
	Teoria e Prática Pedagógica VII (7);	85	
	Ensino Aprendizagem Conhecimento e Escolarização VIII (8);	68	
	Teoria e Prática Pedagógica AI ou EI ou EJA - VIII (8);	85	
	Práticas Educativas VIII – Docência Compartilhada AI ou EI ou EJA (8);	85	
	Estágio Curricular Docência Anos Iniciais do E.F ou Educação Infantil ou EJA (9);	425	
	Pesquisa em Educação Infantil I (Opt.);	68	
	Pesquisa em Educação Infantil II (Opt.);	68	
	Leituras de Infância (Opt.);	68	
	Educação Pré-Escolar (Opt.);	68	
	Literatura Infantil I (Opt.);	68	
	Literatura Infantil II (Opt.);	68	
Universidade Federal do Rio Grande (8)	Psicologia da Educação (1);	60	
	Didática (1);	60	
	Estudos Sócio- antropológicos da Infância e da Juventude (1);	60	
	Psicologia da Infância e da Adolescência (2);	60	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I (3);	30	
	Atividades de Iniciação à Docência III (3);	120	
	Atividades de Iniciação à Docência IV (4);	120	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II (4);	30	
	Jogos, Brinquedos e Culturas (4);	30	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil III (5);	30	
	Cotidiano da Educação Infantil (6);	60	
	Educação de crianças de 0 a 3 anos (7);	60	
	Literatura Infantil e Juvenil (7);	45	
	A Criança e a Educação Física (Opt.);	30	
	Oficinas de Brinquedos (Opt.);	60	
	Múltiplas linguagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Opt.);	60	
	Estágio II (8).	240	
	Universidade Federal do Pampa (9)	Pedagogia e Trabalho Docente (2);	60
		Psicologia da Aprendizagem (3);	60
Didática e Organização Curricular na Educação Infantil (4);		60	
Experiências de aprendizagem em Educação Infantil (4);		60	
Prática Docente em Educação Infantil (8).		150	
Universidade Federal de Rondônia (8)	Psicologia do Desenvolvimento (1);	80	
	Psicologia da Aprendizagem (2);	80	
	Fundamentos e Prática da Educação Infantil I (3);	80	
	Currículo e Educação Básica (4);	80	
	Fundamentos e Prática da Recreação e Jogos (5);	80	
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil (5);	80	
Universidade Federal de Roraima (9)	Psicologia do Desenvolvimento (1);	60	
	Psicologia da Aprendizagem (2);	60	
	Currículos e Programas (3);	60	
	Didática II (4);	60	
	Fundamentos da Educação Infantil (5);	60	
	Psicologia da Infância (5);	60	
	Pedagogia e Literatura Infantil (5);	60	
	Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil (5);	60	
	Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil (5);	72	
	Estágio I (5);	100	
	Educação e Infância I (1);	54	

Universidade Federal de Santa Catarina	Psicologia da Educação (1);	72
	Educação e infância II (2);	54
	Educação e Infância III (3);	36
	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (3);	72
	Aprendizagem e Desenvolvimento (3);	72
	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil (4);	72
	Ciências, Infância e Ensino (4);	90
	Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens (5);	72
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I (5);	72
	Literatura e Infância (5);	54
	História, Infância e Ensino (5);	90
	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II (6);	54
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil (6);	72
	Infância e Educação do Corpo (6);	72
	Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil (7);	216
Infância e Violência (Opt.).	72	
Universidade Federal da Fronteira Sul (10)	Teorias do Currículo (3);	60
	Didática (3);	60
	Arte, Educação e Infância (4)	45
	Didática I: Processos de Planejamento (4);	30
	Estudos Socioantropológicos da Infância (4);	30
	Didática II: Processos de Avaliação (5);	30
	Estágio curricular supervisionado: educação infantil I (6)	60
	Organização Pedagógica na Educação Infantil (6);	45
	Brincadeira, Interações e Linguagens na Educação Infantil (6)	45
	Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil II (7);	120
	Jogos e Brinquedos da Cultura Popular (Opt.);	30
	Jogos de todo o Mundo (Opt.);	30
	Desenvolvimento Motor (Opt.);	30
	Jogos Populares da Cultura Brasileira (Opt.);	30
Educação Ambiental e Infância (Opt.);	60	
Universidade Federal de São Paulo (9)	História Social da Infância (2);	75
	Psicologia da Educação (3);	75
	Didática e Formação Docente (3);	75
	Política e Gestão da Educação Infantil (4);	75
	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (5);	75
	Residência Pedagógica I - Educação Infantil (5);	135
Universidade Federal de São Carlos (10)	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo (2);	424
	Didática: Ensino e Aprendizagem (3);	4
	Escola e Currículo (3);	4
	Educação Infantil: A Criança, a Infância e as Instituições (4);	4
	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (5);	4
	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil (7);	9
	Estágio Supervisionado em Administração Escolar - Educação Infantil (8).	9
	Ensinando Crianças Menores de 03 anos na Educação Infantil (Opt.);	60
	Infância, Poder e Escola (Opt.);	60
Infância, Raça e Cinema (Opt.);	60	

Universidade Federal de Tocantins	Psicologia da Educação I25;	60
	Psicologia da Educação II;	60
	Teorias dos Jogos e Recreação;	60
	Didática;	60
	Literatura Infanto-Juvenil;	60
	Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil;	60
	Teorias do Currículo Escolar;	60
	Avaliação na Educação Básica;	60
	Estágio na Educação Infantil (Creche e Pré Escola);	120

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

APÊNDICE B – COMPONENTES CURRICULARES UNIVERSIDADES DA ARGENTINA

Universidade Nacional	Duração	Componentes Curriculares (Período) ²⁶	CH
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	4 anos	• Psicología y pedagogía en la Educación Inicial (1);	-
		• Didáctica en la Educación Inicial (1);	-
		• Educación Motriz y Recreación (1);	-
		• Lengua (1);	-
		• Música (1);	-
		• Plástica (1);	-
		• Matemática (1);	-
		• Didáctica en la Educación Inicial (2);	-
		• Expresión Corporal (2);	-
		• Expresión Teatral (2);	-
		• Prácticas Educativas en el Nivel Inicial I: Jardines Maternales, Jardines de Infantes (Observaciones) (2);	-
		• Epistemología de los Fenómenos Lúdicos (2);	-
		• Pediatría (2);	-
		• Taller de Materiales Lúdicos y Tecnología (2);	-
• Prácticas Educativas en el Nivel Inicial II: Jardín Maternal, Jardín de Infantes, Educación Especial (Acompañamiento) (3);	-		
• Prácticas Educativas en el Nivel Inicial III: Jardines Maternales, Jardines de Infantes (Residencia) (4);	-		
Universidad Nacional del Sur	4 anos	• Práctica Docente I (1);	85
		• Plástica I (1)	21
		• Didáctica (1);	43
		• Taller de Expresión Musical I (1);	21
		• Práctica Docente II (2);	170
		• Currículo I: jardín Maternal (2);	43
		• Didáctica de la Lengua y la Literatura I (1);	43
		• Didáctica de la Matemática (2);	43
		• Didáctica de las Ciencias Naturales (2);	43
		• Didáctica de las Ciencias Sociales (2);	43
		• Plástica II (2);	21
		• Psicología del Desarrollo I (2);	43
		• Currículo I: Jardín Infantes (2);	43
		• Didáctica de la Lengua y la Literatura II (2);	42
		• Taller de Materiales Didácticos (2);	32
		• Juegos y Materiales Matemáticos (3);	32
		• Taller de Expresión Corporal (3);	32
		• Taller de Expresión Musical II (3);	21
• Taller de Literatura Infantil (3);	32		

²⁶ Período em que o CCR é ofertado.

		• Taller de Teatro y Títeres (3);	32
		• Educación Física y Recreación (3);	32
		• Taller de Juego y Creatividad (3);	21
		• Práctica Docente IV: Residencia (4).	384
Universidad Nacional de La Pampa	4 años	• Práctica I (1);	-
		• Didáctica General (2);	-
		• Práctica II (2);	-
		• Ciencias Naturales y su Didáctica (3);	-
		• Didáctica de Educación Inicial (3);	-
		• Lengua y su Didáctica (3);	-
		• Práctica III (3);	-
		• Ciencias Sociales y su Didáctica (3);	-
		• Literatura y su Didáctica (3);	-
		• Matemática y su Didáctica (3);	-
		• Música y Expresión Corporal y su Didáctica (3);	-
		• Práctica IV (3);	-
		• Educación Física en la Educación Inicial (4);	-
		• Residencia I (4);	-
• Educación para la Salud (4);	-		
• Residencia II (4);	-		
Universidad Nacional de Río Cuarto	4 años	• Creatividad (1);	-
		• Juego (1);	-
		• Psicomotricidad I (2);	-
		• Taller: Inserción Profesional I (2);	-
		• Didáctica General (2);	-
		• Literatura Infantil (2);	-
		• Psicomotricidad II (2);	-
		• Taller: Inserción Profesional II (2);	-
		• Ciencias Naturales y su Didáctica (3);	-
		• Ciencias Sociales y su Didáctica (3);	-
		• Expresión Corporal (3);	-
		• Lengua Materna y su Didáctica (3);	-
		• Música (3);	-
		• Plástica (3);	-
		• Juego Dramático (3);	-
		• Matemática y su Didáctica (3);	-
		• Música y su Didáctica (3);	-
		• Pasantía y Taller de Reflexión Docente (3);	-
		• Plástica y su Didáctica (3);	-
		• Práctica Profesional Docente en el Nivel Inicial (4);	-
• Organización de Jardines Maternales (4);	-		
• Organización de Jardines de Infantes (4);	-		
• Seminario de Prevención y Salud Infantil (4).	-		
Universidad Nacional del Nordeste	4 años	Taller: La Educación Inicial (1);	30
		Psicología del Niño (1);	96
		Taller de Integración, Investigación y Práctica I (1);	144

		Didáctica en la Educación Inicial (2);	96
		Plástica en la Educación Inicial (2);	72
		Música en la Educación Inicial (2);	72
		Taller de Integración, Investigación y Práctica II (2);	144
		Matemática en la Educación Inicial (3);	96
		Lengua en la Educación Inicial (3);	96
		Literatura en la Educación Inicial (3);	72
		Educación Física en la Educación Inicial (3);	72
		Ciencias Naturales en la Educación Inicial (3);	72
		Ciencias Sociales en la Educación Inicial (3);	72
		Taller de Integración, Investigación y Práctica III (3);	144
		Taller de Integración, Investigación y Práctica IV (4);	144
Universidad Autónoma de Entre Ríos	4 años	Pedagogía (1);	-
		Didáctica (1);	-
		Didáctica de la Lengua y la Literatura I (1);	Anual
		Didáctica de las Ciencias Naturales I (1);	Anual
		Didáctica de la matemática I (1);	Anual
		Didáctica de las Ciencias Sociales I (1);	Anual
		Didáctica de las Ciencias Naturales II (2);	Anual
		Problemática de la Educación Inicial (2);	-
		Didáctica de la Educación Artística (2);	-
		Didáctica de la Lengua y la Literatura II (2);	Anual
		Didáctica de la Matemática II (2);	Anual
		Didáctica de las Ciencias Sociales II (2);	Anual
		Investigación Educativa I Contextos y Prácticas Educativas (2);	Anual
		Prácticas Docentes I Contextos y Prácticas Educativas (2);	Anual
		Didáctica de la Educación Física (3);	-
		Seminario de Literatura para Niños (3);	-
		Seminario Taller Jardines Maternales (3);	Anual
		Taller Lenguajes Audiovisuales y Materiales Educativos (3);	Anual
		Taller de Expresión Creativa (3);	Anual
		Investigación Educativa II Prácticas de Enseñanza y Cotidianeidad (3);	Anual
Prácticas Docentes II Prácticas de Enseñanza y Cotidianidad (3);	Anual		
Investigación Educativa III Educación Inicial: Prácticas Institucionales (4);	Anual		
Prácticas Docentes III Educación Inicial: Prácticas Institucionales (4);	Anual		
Literatura para Maternal (4).	-		
Universidad Nacional de La Patagonia Austral	4 años	Infancias y Subjetividad (1);	-
		Práctica I (1);	-
		Plástica en el Nivel Inicial y su Didáctica (2);	-
		Didáctica en el Nivel Inicial (2);	-
		Práctica II – Problemática del Nivel Inicial (2);	-

		Expresión Corporal y Educación Física en el Nivel Inicial y su Didáctica (2);	-
		Música en el Nivel Inicial y su Didáctica (2);	-
		Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y su Didáctica (3);	-
		Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y su Didáctica (3);	-
		Lengua y Literatura en el Nivel Inicial y su Didáctica (3);	-
		Práctica III – Investigación de Didácticas. Primeros Desempeños en la Enseñanza (3);	-
		Matemática en el Nivel Inicial y su Didáctica (3);	-
		Tecnología en el Nivel Inicial y su Didáctica (3);	-
		La Salud en la Primera Infancia (4);	-
		Taller de Recreación y Materiales lúdicos para la Infancia (4);	-
Nacional de San Luis	4 años	Pedagogía (1);	-
		Educación para la Salud Infantil (1);	-
		Praxis I: Los Niños y los Contextos (1);	-
		Didáctica (2);	-
		Jardín Maternal (2);	-
		Investigación Educativa e Práctica Docente (2);	-
		Praxis II: Los Niños y las Instituciones Educativas (2);	-
		Educación Artística: Lenguaje Musical (2);	-
		Lengua Oral y Escrita y su Didáctica (2);	-
		Juego e Educación Infantil (2);	-
		Educación Física (2);	-
		Infancias, Educación y Diversidad (2);	-
		Praxis III: Escenarios de Enseñanza e Iniciación a la Práctica (2);	-
		Educación Artística: Lenguaje Corporal-Dramático (3);	-
		Ciencias Naturales y su Didáctica (3);	-
		Ciencias Sociales y su Didáctica (3);	-
		Matemática y su Didáctica (3);	-
		Praxis IV: El Docente y las Investigaciones Pedagógico-Didáctica (3);	-
		Literatura Infantil (3);	-
		Educación Artística: Lenguaje Visual y Plástico (3);	-
		Análisis de Materiales para la Intervención Escolar (3);	-
		Educación Infantil e Informática (3);	-
		Residencia Pedagógica en Jardín Maternal (4);	-
		Seminario Taller I: Reflexión sobre la Práctica Profesional (4);	-
		Residencia Pedagógica en Jardín de Infantes (4);	-

		Seminario Taller II: Reflexión sobre la Práctica Profesional (4)	-
		Electiva (4).	
Universidad Nacional de Tucumán	4 años	Pedagogía (1);	-
		Didáctica General (2);	-
		Sujeto de la Educación (1);	-
		Introducción a la Investigación Educacional con Trabajo de Campo (Práctica I) (1);	-
		Teoría, Diseño y Desarrollo del Currículum (2);	-
		Investigación Educacional con Trabajo de Campo (Práctica II) (2);	-
		Psicología Educacional (2);	-
		Didáctica en Nivel Inicial (3);	-
		Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial (3);	-
		Didáctica de la Ciencias Naturales en el Nivel Inicial (3);	-
		Didáctica de la Ciencias Sociales en el Nivel Inicial (3);	-
		Didáctica de la Tecnología en el Nivel Inicial (3);	-
		Didáctica de la Alfabetización en el Nivel Inicial (3);	-
		Investigación Educacional con Trabajo de Campo (Práctica III) (3);	-
		Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial (4);	-
		Educación Plástica (4);	-
		Educación Física (4);	-
Residencia Docente (4);	-		
Optativa I (4);	-		
Optativa II (4).	-		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.