UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

FRANCINE CORDEIRO BOBATO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: UM ESTUDO COMPARADO

IRATI

2015

FRANCINE CORDEIRO BOBATO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: UM ESTUDO COMPARADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Marisa Schneckenberg

IRATI

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores em geral
que apesar de não serem devidamente
reconhecidos e valorizados, dedicam
suas vidas à educação das crianças!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela salvação e pela presença constante em minha vida. Minha gratidão por ser meu sustento e auxílio em todos os momentos. Obrigada por me iluminar e guiar nessa caminhada, e por permitir a realização desse sonho.

Ao meu esposo, Marcio Bobato, pelo incentivo, apoio e compreensão aos momentos dedicados a essa pesquisa. Obrigada por acreditar em minha capacidade.

A minha amada mãe, Maria Francisca Zatoni pelo grande incentivo, apoio e auxílio para que esse sonho fosse possível. Suas orações e palavras de encorajamento redobraram meu ânimo.

A meu pai, José Augusto Cordeiro, pelo incentivo ao gosto pela leitura, desde a mais tenra idade.

Às minhas irmãs Melina e Celina pelo carinho e por sempre acreditarem na minha capacidade.

Às minhas pequenas e amadas sobrinhas, Cecília Ianoski e Bruna R. Bobato, que com seus olhinhos pequenos e brilhantes merecem uma educação de qualidade.

À professora Dra. Marisa Schneckenberg, minha dedicada orientadora, em quem me espelho e almejo me parecer um dia, a qual me acolheu com muito carinho, acreditou nesse projeto, me guiou todas as vezes que eu perdia o rumo. Serei eternamente grata a toda sua dedicação, seriedade e compreensão.

Às professoras Dras. Rita de Cássia da Silva Oliveira e Margarida Gandara Rauen, pela participação na banca de qualificação e também no momento da defesa. As leituras e contribuições que fizeram e farão no trabalho certamente trarão riqueza ao mesmo. Obrigada pelo carinho e disposição com que aceitaram o convite.

Professora Dra. Susana Soares Tozetto e professora Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, obrigada por aceitarem o convite e participarem desse projeto na condição de membros suplentes da banca de qualificação e defesa.

Ao professor Dr. César Gerónimo Tello, meu contato na Argentina, o qual desde o primeiro momento foi sempre solicito. Seu auxílio no contato com a Universidade Nacional Três de Febrero e os professores participantes da pesquisa foi fundamental para minha pesquisa de campo na Argentina.

Obrigada pelas inúmeras conversas sobre políticas educacionais, formação de professores, Brasil, Argentina e tantos outros assuntos.

À Universidade Nacional Três de Febrero, na pessoa do professor Dr. Gabriel Asprella que possibilitou minha inserção nesse espaço de discussão e formação de professores.

Ao Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* de Irati, na pessoa da professora Dra. Ana Flávia Hansel, que possibilitou minha pesquisa de campo junto aos professores do Curso de Pedagogia. Também ao departamento e todas as colegas de trabalho pelo incentivo, força e compreensão nessa trajetória.

Aos professores argentinos e brasileiros, que sem exceção, foram espetaculares nesse processo. Obrigada por compartilharem comigo suas experiências, crenças e conhecimentos. O trabalho de vocês enquanto formadores é de profunda admiração, visto que demonstram em suas vozes e práticas o profundo respeito e dedicação pela formação de professores e pela educação. Sem vocês, nenhum dado poderia ser levantado, obrigada!

À Universidade Estadual do Centro-Oeste e ao Programa de Pós-graduação em Educação por valorizarem e oportunizarem esse momento de qualificação.

Às minhas grandes amigas Solange Toldo Soares e Flaviane Pelloso Molina Freitas pelo carinho e amizade demonstrados. Solange, pela leitura do meu trabalho, pelas conversas sobre pesquisa, educação e sobre a vida. Flaviane pelo incentivo em iniciar esse curso, pelas conversas e orações. Vocês foram muito importantes em toda minha caminhada.

Às colegas de mestrado Juliana e Maria Amélia, pelas longas conversas em nossas idas a Guarapuava. Silvia, Tatiane, Rayane e Elisangela obrigada pela amizade e apoio.

Katia, Soely e Leonardo pela correção de língua e escrita do resumo na língua inglesa.

Enfim, obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram com esse trabalho!

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....i
AGRADECIMENTOS.....ii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....vi
RESUMO.....viii
ABSTRACT.....ix

INTRODUÇÃO.....01

CAPÍTULO I - AS RELAÇÕES ECONÔMICAS ENTRE BRASIL E ARGENTINA E A CRIAÇÃO DO BLOCO ECONÔMICO REGIONAL MERCADO COMUM DO SUL – MERCOSUL.....10
1.1 MERCOSUL.....14
1.2 SEM – Setor Educacional do MERCOSUL.....16

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....22
2.1 Histórico da formação docente no Brasil.....22
2.2 Histórico da formação docente na Argentina.....28
2.3 Formação, políticas e tendências.....31

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA.....41
3.1 Formação inicial dos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.....41
3.1.1 Bases legais da legislação educacional.....41
3.1.2 O Sistema Educacional Brasileiro.....42
3.1.3 Políticas públicas de formação docente para a atuação nos primeiros anos no Brasil.....45
3.2 Formação inicial de professores para a Educação Primária na Argentina.....50
3.2.1 Bases legais da legislação educacional.....50
3.2.2 Sistema Educacional Argentino.....51
3.2.3 Políticas públicas de formação docente na Argentina.....53

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO COMPARADA.....59

4.1 Conceitos de Educação Comparada.....59

4.2 O método comparativo.....62

CAPÍTULO V - BRASIL E ARGENTINA – ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....67

5.1 Trajetórias da pesquisa.....68

5.2 A dualidade formativa brasileira e o caso argentino.....70

5.3 O *lócus* da formação docente: os distintos espaços formadores e suas características.....78

5.4 O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do professor na Argentina.....94

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....103

REFERÊNCIAS.....110

APÊNDICES.....118

APÊNDICE 1 – Legislação educacional brasileira acerca da formação docente: 1996 – 2015.....118

APÊNDICE 2 – Legislação educacional argentina acerca da formação docente: 1995 – 2015.....119

APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista para professores e coordenadores do curso de Licenciatura em Pedagogia – Brasil.....120

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista para professores e coordenadores do curso de formação de professores – Argentina.....121

ANEXO.....122

ANEXO 1 – Comprovante de aprovação do Comitê de Ética.....122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAFEM	Comitê Assessor do Fundo de Financiamento de SEM
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCM	Comissão de Comércio do MERCOSUL
CCR	Comitê Coordenador Regional
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGSIC	Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação
CMC	Conselho do Mercado Comum
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Comissão Parlamentar Conjunta
CRCA	Comissões Regionais Coordenadoras de Área
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCES	Foro Consultivo Econômico-Social
GGP	Grupo Gestor de Projetos
GMC	Grupo Mercado Comum
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INFD	Instituto Nacional de Formação Docente
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de diretrizes e Bases da educação
LEN	Lei da Educação Nacional
LFE	Lei Federal da Educação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul

PICE	Programa de Integração e Cooperação Econômica
RME	Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL
SAM	Secretaria Administrativa do MERCOSUL
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDF	Universidade do Distrito Federal

RESUMO

Esta dissertação foi produzida como requisito parcial ao grau de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Oferece os resultados de pesquisa cujo objetivo foi comparar as políticas de formação inicial de professores para a atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina. Dadas as atuais exigências da profissão, advindas do processo de globalização, a perspectiva comparada permitiu compreender, verificar e interpretar como duas instituições de ensino superior nesses países concebem o processo de formação de professores. Para tanto, além do aporte teórico, foram utilizados documentos legais de ambos os países e também entrevistas realizadas com professores e coordenadores que trabalham na formação dos futuros professores em ambos os países. O corpus foi analisado a partir da perspectiva da educação comparada, conforme Aguilar (2013), Bonitatibus (1989), Ferreira (2001, 2008), Franco (2000), Gorostiaga (2013) e outros. A opção por procedimentos da educação comparada foi válida por oferecer um rico campo para compreendermos, com consistência e profundidade, um sistema educacional forâneo em confronto com o nosso, nos livrando de cairmos no etnocentrismo, na idiossincrasia, e oportunizando uma abordagem crítica. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sob a égide do processo de globalização, manifestadas no cenário mundial, tiveram grande impacto no campo educacional a partir das reformas implementadas em diversos países. Nesse contexto, os países latino-americanos foram alvos das diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais, com vistas à melhoria da educação. No processo global, a partir do qual o mundo se organizou em megablocos, o bloco regional latino-americano denominado Mercado Comum do Sul – MERCOSUL propõe a cooperação e integração social, política e econômica de seus países membros, objetivando o fortalecimento de suas economias. Nesse bloco, destacamos o Setor Educacional do MERCOSUL - SEM, que reconhece a educação como espaço privilegiado de integração entre os povos latino-americanos. Dentre os Estados integrantes do bloco, o Brasil e a Argentina foram selecionados em decorrência das suas similaridades e parcerias. Foram pesquisados, no Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati/Paraná, e na Argentina, o curso de “Ciencias de la Educación” da Universidad Tres de Febrero (UNTREF), em Buenos Aires. O estudo revelou que ambos os países traçam as suas políticas educacionais conforme as exigências postas à profissão docente após as reformas educacionais. Brasil e Argentina vivenciam a universalização da educação básica e concebem a docência como um diferencial na qualidade do processo educativo. Na tentativa de promover o avanço educacional, ambos os países intencionam políticas que apontam nesse sentido. Porém, a formação docente ainda se constitui em um grande desafio aos dois países, embora a situação brasileira demonstre mais truncamentos do que a situação argentina.

ABSTRACT

This work was produced to meet the Master's Degree in Education requirements in the Graduate Program of Education of the Midwestern State University (UNICENTRO). It offers the results of research with the objective of comparing the policies for the initial training of elementary school teachers in Brazil and Argentina. Provided the current demands of the globalization process, the compared perspective allowed for the understanding, verification and interpretation of ways in which two higher education institutions in these countries conceive the elementary-school teacher training process. In addition to the review of theory, legal documents from both countries were consulted, as well as interviews with teachers and coordinators who work in the training of the future teachers in both countries. The corpus was analyzed from the compared education perspective according to Aguilar (2013), Bonitatibus (1989), Ferreira (2001, 2008), Franco (2000), Gorostiaga (2013) and others. The option for comparative education procedures has been valid because it offers a rich field for the consistent and deep understanding of a foreign educational system in confrontation with ours, so as to avoid ethnocentrism, idiosyncrasy, and fostering a critical assessment. The economic, political, social and cultural transformations under the aegis of the globalization process have appeared worldwide and had a great impact in the educational field, given the reforms that were implemented in several countries. In this context, the Latin American countries were targets of the guidelines established by multilateral organizations aiming to improve education. In the global process that prompted groupings of countries, the regional Latin American grouping called Southern Common Market – MERCOSUL has proposed the social, political and economic integration in pursuit of strengthening their economies. Within this group, we have focused on the Educational Sector of MERCOSUL – SEM, which recognizes education as a privileged space of integration among the Latin American peoples. Out of the group member states, Brazil and Argentina were selected due to their similarities and partnerships. The objects of research were the undergraduate teacher training program of Pedagogy at UNICENTRO, in Irati, Paraná, Brazil, and the Educational Sciences Program at Universidad Tres de Febrero (UNTREF), in Buenos Aires, Argentina. The study revealed that both countries design their educational policies in accordance with the demands that are posed to the profession of teaching after the educational reforms. Brazil and Argentina experience a universalization of the basic education and conceive of the teaching activity as a distinguishing feature in the quality of the educational process. In the attempt of promoting educational advance, both countries advocate policies that point in this direction. However, teacher training still is a great challenge for the two countries, although the Brazilian situation features greater gaps than the Argentinian one.

INTRODUÇÃO

Grandes resultados requerem grandes ambições.
Heráclito
[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos
já feitos, mas parece que não os há.
O nosso ir faz o caminho.
C.S.Lewis

A pesquisa aqui apresentada enquanto dissertação de mestrado como marco da carreira acadêmica de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, vinculada a linha de pesquisa políticas educacionais, história e organização da educação, teve por objetivo precípuo um estudo comparado das Políticas de Formação Inicial de Professores para os Primeiros Anos no Brasil e na Argentina. O termo Primeiros Anos, utilizado neste estudo, refere-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e, ao Ensino Primário, na Argentina, considerando que tais etapas podem ser concebidas como equivalentes, dada a similitude da faixa etária das crianças que cursam os Anos Iniciais e o Ensino Primário.

Nesse sentido, para compreender as políticas de formação de professores implementadas no Brasil e na Argentina, elegemos os procedimentos metodológicos da Educação Comparada, no intuito de buscar pontos comuns e de divergência, e, para além do etnocentrismo e da idiossincrasia, pensarmos a realidade brasileira em termos de políticas formativas. Temos concebido como políticas formativas, ou de formação, aquelas que regulamentam e orientam a formação dos professores no Brasil e na Argentina, conforme explicamos adiante.

Destacamos que “A comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. Por esta razão, apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 20). No entender de Franco (2000), a Educação Comparada é um processo de perceber diferenças e semelhanças, para perceber o outro e, a partir dele, se reconhecer, porque,

> Na medida em que suscita o interesse pelo estudo de sistemas educacionais forâneos, abordados, refletidos e confrontados com o

> ‘nosso’ próprio sistema educacional, a Educação Comparada propicia um melhor conhecimento da nossa própria realidade educacional (BONITATIBUS, 1989, p.14).

Para Bourdieu (2001, p.33) a metodologia comparada “permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre diferentes campos [...] ou entre estados diferentes do mesmo campo”.

A educação está imersa nas grandes mudanças globais, em que as questões do outro e as relações interculturais passam a ter espaço privilegiado em muitos estudos. Corroborando e complementando essa ideia, Teodoro (1999, p.117) considera que:

> Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da política doméstica, tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional. Esta passagem da educação do domínio doméstico para o domínio público, com a centralidade que lhe é atribuída presentemente nos processos de desenvolvimento humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas. [...] Trabalhos recentes [...] estão a apontar uma outra perspectiva para este campo da análise das políticas educativas, que se situam no que se pode designar de educação comparada e que pretendem abarcar no seu objeto de estudo tanto o local como o global.

Assim, vemos na educação comparada um rico espaço para o estudo e entendimento das políticas e das variáveis expressas nos discursos da reforma de cada país. Embora as reformas educacionais tenham ocorrido em nível mundial, sua repercussão foi apropriada de diferentes maneiras e ritmos em cada sociedade, porquanto:

> A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc.. Independentemente destas e de tantas outras possibilidades de marcar diferenças, a Educação Comparada tem tido por especial preocupação e referência a dimensão escolarização (FERREIRA, 2008, p. 136).

Assim, realizamos, através da pesquisa bibliográfica e documental, uma análise contextual, histórica e legal dos documentos que norteiam e regulamentam a formação inicial de professores no Brasil e na Argentina, após as reformas educacionais da década de 1990.

Além do estudo dos documentos, utilizamos a pesquisa de campo como espaço de compreensão e percepção da realidade, visto que a mesma fornece subsídio acerca da formação inicial de professores nos espaços onde ela é proposta, pois, conforme Lima (2004, p.51), a pesquisa de campo proporciona "[...] a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando e como ocorrem".

Assim, intencionamos compreender como as políticas de formação inicial de professores são apropriadas e estruturadas nos cursos de formação docente de nível superior no Brasil e na Argentina. Para isso, tivemos como meta inicial a aproximação com dois cursos de formação inicial de professores. No Brasil, optamos pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* de Irati/Paraná e, na Argentina, pelo curso de Ciências da Educação da Universidade Nacional Três de Febrero.

Contudo, devido às particularidades e especificidades da formação de professores para os primeiros anos na Argentina, as quais serão melhor detalhadas no decorrer do texto, alguns ajustes foram necessários, a fim de que os dados obtidos nas entrevistas fossem fidedignos à realidade que intencionamos conhecer. Dessa forma, a investigação de campo esteve pautada no contato com a formação do professor em nível superior.

É importante destacar que, para uma maior aproximação com o objeto de estudo, realizamos entrevistas com professores e coordenadores de ensino superior que trabalham com a formação do professor para a atuação nos primeiros anos, na tentativa de compreender como as políticas de formação se apresentam no contexto da prática.

Assim, partindo das considerações de Ferreira (2001), utilizamos o método da comparação, observando três fases: fase pré-descritiva, fase descritiva e fase comparativa. Na fase pré-descritiva, buscamos um levantamento histórico, contextual e legal da realidade educacional no Brasil e na Argentina, no que tange à formação inicial de professores dos primeiros anos, visto que essa fase é entendida como o momento de delimitação da investigação e escolha da metodologia.

A fase descritiva consistiu no recolhimento, apresentação e interpretação dos dados levantados. Para isso, utilizamos as fontes bibliográficas e documentais, bem como as entrevistas realizadas. Na fase comparativa, realizamos a formulação de hipóteses comparativas, a justaposição dos dados e a conclusão analítica.

O interesse em compreender as políticas de formação de professores, surgiu pela minha[1] experiência, primeiro como professora de educação infantil, classes de alfabetização e 4ª série do ensino fundamental, quando vivenciei a docência e senti de perto seus dilemas e suas alegrias. Depois enquanto coordenadora pedagógica, momento em que meu trabalho tinha laços estreitos com os professores e sua prática pedagógica. Em toda essa trajetória, as questões relacionadas à docência sempre me causaram muita inquietude, levando-me a inúmeros questionamentos quanto à formação do professor, sua identidade, carreira e valorização de sua profissão.

Esses questionamentos se intensificaram quando iniciei meu trabalho como docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual se constitui como espaço privilegiado da formação de professores.

Ao iniciar o curso de Pós-graduação em Educação – nível Mestrado na Universidade Estadual do Centro-Oeste tive contato com a Educação Comparada, área que me despertou um imenso interesse. Cada leitura realizada sobre esse campo de conhecimento instigava mais ainda o desejo de aprofundar o conhecimento. Ao identificar suas contribuições e pertinência no campo das políticas educacionais, tive certeza do que e como queria realizar a pesquisa.

Estudar as políticas de formação dos professores constitui-se como algo primordial, pois a docência entrou em evidência nas discussões referentes à educação de qualidade, uma vez que o professor é considerado como o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, nas últimas décadas, a formação de professores assumiu posição de destaque na pauta das agendas políticas nacionais e internacionais. Sobre esse aspecto, Feldmann (2009, p.73) afirma que:

[1] O uso da primeira pessoa do singular nesse momento do texto representa uma experiência pessoal.

> A partir dos anos 1980, esse tema assume relevância. Torna-se pauta em vários congressos, seminários relacionados à área educacional. Ocupa espaço nas políticas públicas de educação, em programas político-partidários, em propaganda governamental e também como forma de obtenção de empréstimos junto a organismos internacionais, como o Banco Mundial.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, vivenciadas nos últimos anos do século XX marcaram a composição de uma sociedade mundial globalizada, técnico-científica e capitalista. Tais transformações coincidiram com as reformas educacionais implementadas por vários países, as quais foram fortemente influenciadas pelas mudanças no cenário mundial, pois a compreensão de que a escola seria alavanca para a modernização das sociedades foi difundida em muitos discursos.

Assim, as reformas no âmbito educacional "[...] expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.35).

Quanto à profissão docente, especificamente, podemos inferir que as reformas educacionais "[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor" (BALL, 2002, p. 4-5). Nesse sentido, Bourdieu (2007, p.78) assevera que "os agentes agem em conformidade com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados".

Dessa forma, em muitas propostas dos organismos internacionais, o professor aparece como o agente inovador da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às competências e habilidades necessárias a sua profissão em tempos de novas condições e modalidades de trabalho. Essa concepção do professor tem representado um alargamento de sua profissão, conferindo a este sua reconversão "em *superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho" (EVANGELISTA e TRICHES, 2012, p.191). Nesse sentido, Scheibe (2008, p.42) assevera que,

> As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico.

A sociedade atual e as reformas educacionais impulsionaram novas e inúmeras questões quanto à formação e prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.24) pontua que "[...] a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão". Para Rodrigues e Esteves (1993), a formação docente constitui o ponto crítico dos sistemas educacionais, o que os obriga a uma busca constante pela qualidade e eficiência nessa formação.

Diante do exposto, consideramos fundamental uma investigação aprofundada das políticas envolvidas no processo de formação docente. Pensar a dimensão da escolarização implica pensar o fazer pedagógico, ou seja, o trabalho do professor, profissional que deve ser altamente formado a fim de atender às exigências dos novos modelos de educação. Dessa forma, analisar as políticas de formação dos professores em diferentes países constitui-se como uma maneira de encontrar um sentido na educação para além da territorialidade.

Consideramos importante esclarecer o motivo pelo qual optamos por estabelecer uma comparação das políticas de formação de professores entre o Brasil e a Argentina. Refletindo os processos de globalização, a organização do mundo em mega blocos, as fragilidades educacionais dos países chamados periféricos remeteram-nos às diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais para os países da América Latina[2], os quais, enquanto agência financiadora, "[...] instauraram uma única agenda para todo o continente Latino-Americano, configurado por países de economia periférica, com profundas desigualdades sociais e educacionais" (BRZEZINSKI, 2009, p. 58).

No contexto latino-americano, citamos, ainda, a cooperação da região por blocos econômicos, uma vez que, segundo Santos e Donini (2011, 95):

[2] A América Latina diz respeito a uma construção histórica, cultural, política e geográfica, pois "[...] do 32º de latitude Norte ao 54º de latitude Sul, a América Latina cobre 21.173.000Km^2 , ou seja 15,9% das terras emersas. É dessa maneira que se costuma designar a imensa fração do continente americano descoberta, povoada e colonizada pelos povos ibéricos, espanhóis e portugueses." (CHAUNU, 1983, p.7). Ainda temos presente na América Latina os idiomas nativos. A América Latina é formada pela América do Sul, América Central e México.

> Na América Latina, todos os países, de um modo ou de outro, estão inseridos em blocos sub-regionais que têm entre seus objetivos a construção de políticas e ações conjuntas em áreas econômicas, políticas, produtivas, financeiras, administrativas, culturais, educativas, ambientais e sociais.

Dentre os blocos sub-regionais, destacamos o Bloco Econômico Regional Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, criado em 1991, por meio do Tratado de Assunção, assinado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Sua intenção era promover a relação econômica entre esses países. Atualmente, são Estados-parte do MERCOSUL o Brasil, a Argentina, o Paraguai[3], o Uruguai e a Venezuela[4]. A Bolívia[5] encontra-se em processo de adesão ao bloco. São ainda países associados, o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia, o Equador (desde 2004), a Guiana e o Suriname (ambos desde 2013). Assim, temos 12 países envolvidos com o MERCOSUL, dos quais limitamos nossa escolha entre aqueles que se constituem Estados-partes. Como já tínhamos interesse pelo Brasil, nosso país de origem, buscamos o segundo Estado-parte do MERCOSUL para a nossa pesquisa, sendo a Argentina o país escolhido.

A Argentina, assim como o Brasil, é uma República Federativa, ambos os países passaram por processos semelhantes de colonização, ditadura militar e recomposição da democracia. Foram da concorrência à cooperação e tiveram papel fundamental na composição do MERCOSUL. Com alianças bem firmadas, Brasil e Argentina são, hoje, grandes parceiros no campo político, econômico, educacional, tecnológico e social. Outra questão diz respeito à facilidade e

[3] Sobre a situação do Paraguai, o qual havia sido suspenso do MERCOSUL, os Estados-partes decidem cessar a suspensão do Paraguai pelo disposto: "1.- Cessar a suspensão determinada em 29 de junho de 2012 na cidade de Mendoza, a partir da posse do novo governo constitucional na República do Paraguai, prevista para o próximo dia 15 de agosto. 2.- Considerar cumpridos os requisitos estabelecidos pelo artigo 7º do Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático, a partir do próximo dia 15 de agosto, quando a República do Paraguai reassumirá plenamente seu direito de participar nos órgãos do MERCOSUL e das deliberações." (Decisão sobre o fim da suspensão do Paraguai no MERCOSUL em aplicação do Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático - 12 de julho de 2013 – Montevidéu.)

[4] Membro do MERCOSUL conforme o disposto no artigo 1° da Decisão Nº 27/12, "A partir de 12 de agosto de 2012, a República Bolivariana da Venezuela adquirirá a condição de Estado Parte e participará com todos os direitos e obrigações no MERCOSUL, de acordo com o artigo 2° do Tratado de Assunção e nos termos do Protocolo de Adesão".

[5] - País associado desde 1996, e que, por meio do Protocolo de adesão do Estado Plurinacional da Bolívia ao MERCOSUL feito na cidade de Brasília, República Federativa do Brasil, no dia 07 de dezembro de 2012, solicitou adesão do Bloco Regional, processo o qual está em tramitação conforme do disposto no Processo de Adesão do Estado Plurinacional da Bolívia ao MERCOSUL - DEC. N° 68/12.

rapidez no contato com as Instituições de Ensino Superior da Argentina, bem como a disposição e receptividade de seus professores.

Considerando que, tanto no Brasil como na Argentina, a formação inicial para os professores da Educação Básica é realizada de acordo com o nível em que o professor atuará, delimitamos nossa investigação para a formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e professores da educação primária na Argentina.

Partindo do exposto, tivemos, neste estudo, como objetivos específicos:

a) Analisar as políticas de formação inicial do professor dos primeiros anos no Brasil e na Argentina, a partir da promulgação da LDB 9394/96 e da LEN n° 26.206/06, considerando documentos como: no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; na Argentina, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, que regem a formação docente.

b) Identificar os aspectos convergentes e/ou divergentes na realidade da formação inicial do professor dos primeiros anos, nos países em tela, a fim de aprofundar o conhecimento dessa formação no Brasil, a partir do conhecimento da formação docente na Argentina.

c) Verificar como as políticas de formação são implementadas em dois cursos de formação inicial docente, sendo um no Brasil e outro na Argentina.

No Brasil, a última reforma educacional se deu através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que pode ser considerada um marco na busca pela melhoria da qualidade educacional, bem como nas políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Na Argentina, a reforma educacional aconteceu, primeiramente, com Lei Federal de Educação (LFE), em 1993, a qual também passou por inúmeras reformas, convergindo na elaboração de uma nova legislação, a Lei de Educação Nacional (LEN) n° 26.206, sancionada em dezembro de 2006 e vigente até os dias atuais. A LEN 26.206 foi alternativa no sentido de minimizar o descontentamento em relação à crise educacional, após as reformas implantadas na década de 1990.

Regulamentando a formação de professores para os primeiros anos temos no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e na Argentina temos as Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial.

O texto dissertativo está estruturado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, situamos as relações econômicas entre o Brasil e a Argentina, as quais despontaram na criação do MERCOSUL. Salientamos a criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), o qual intenciona promover a integração e o desenvolvimento educacional dos países membros do MERCOSUL, e também dos países associados. Assim, o SEM constitui-se num rico espaço de discussão e desenvolvimento das políticas educacionais no bloco.

O segundo capítulo discute o histórico, a formação, as políticas e suas tendências alinhadas à complexidade do ser professor na contemporaneidade, pois, apesar de a docência compor o grupo das primeiras profissões, as discussões sobre ela parecem colocar-se ainda como ponto nevrálgico, ou seja, a construção de significados do que é ser professor é bastante complexa nos dias atuais.

No capítulo três trazemos especificamente a formação inicial de professores para atuarem nos primeiros anos no Brasil e na Argentina. Assim, primeiramente, discutimos as políticas de formação docente no Brasil, bem como apresentamos a legislação e a estrutura do sistema educacional brasileiro. Posteriormente, situamos como essas questões estão postas na Argentina.

No quarto capítulo, abordamos a Educação Comparada enquanto campo do conhecimento e procedimento metodológico. Explicitamos e refletimos sua importância na discussão das políticas de formação de professores.

O capítulo cinco é dedicado à discussão dos pontos de encontros e desencontros das políticas de formação inicial de professores para atuação nos primeiros anos nos países em tela. Nessa discussão, realizamos a formulação de hipóteses comparativas e a justaposição dos dados.

Nas considerações finais, apresentamos as reflexões e a conclusão analítica, tendo como base as interpretações, respostas e dúvidas encontradas a partir dos dados que foram levantados.

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES ECONÔMICAS ENTRE BRASIL E ARGENTINA E A CRIAÇÃO DO BLOCO ECONÔMICO REGIONAL MERCADO COMUM DO SUL – MERCOSUL

Educar é formar pessoas aptas
para governar a si mesmas,
e não para ser governadas por outros.
Herbert Spencer

Brasil e Argentina são países que compõem o cenário da América Latina e trilharam caminhos distintos na área educacional. Ambos foram colônias de países europeus. No Brasil, a vinda dos colonizadores portugueses, dos escravos trazidos da África e o encontro com índios que já habitavam o território brasileiro foram determinantes na formação étnica de seu povo, a qual se diversificou ainda mais com a chegada dos imigrantes italianos, alemães, espanhóis, japoneses e outros. Hoje, temos uma vasta diversidade étnica e cultural em nosso país.

A constituição do povo argentino se deu com a chegada dos colonizadores espanhóis, alguns escravos trazidos da África e os povos indígenas. Ao contrário do Brasil, a mão de obra escrava não progrediu na Argentina, e a gênese de seu povo se deu predominantemente por europeus, índios e mestiços.

Em termos de extensão territorial, o Brasil ocupa a maior porção de terras da América do Sul com 8.515.767,049Km^2, sendo seguido pela Argentina que é o segundo maior país, com 2.791.810Km^2. Somados Brasil e Argentina representam grande parte da América do Sul. Constituem-se como Repúblicas Federativas Democráticas.

No Brasil, a federação é formada pela União, Estados e Municípios, sendo, atualmente, 26 Estados e um Distrito Federal, cuja capital, Brasília, é a sede do governo. “Tem um governo presidencialista, com mandato de 4 anos, com possibilidade de reeleição e sendo eleito em dois turnos” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 16).

A Argentina é formada por 23 Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, que é a capital do país e, também, sede do governo argentino. O país

“adota a forma representativa republicana federal de governo. Neste sistema convivem dois tipos de governo: nacional ou federal, soberano, cuja jurisdição abrange todo o território da Nação, e os governos locais [...]” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 12).

Historicamente, Brasil e Argentina foram, desde o final do século XVIII até os dias atuais, da rivalidade à amizade mútua, pois, em muitos momentos, os interesses comerciais distanciavam e/ou aproximavam os países. Desde o pacto do ABC, entre Argentina, Brasil e Chile, pode-se dizer que Brasil e Argentina sempre disputaram a liderança na sub-região.

Contudo, o aumento considerável da cooperação Brasil-Argentina se deu no governo de Jucelino Kubitschek (gestão 1956-1960), quando os interesses em fortalecer as relações entre Brasil e América Latina, e, em especial, a Argentina, ficaram nítidos, pois o então presidente intencionava um projeto de desenvolvimento do país que tinha como estratégia essa aproximação. Em 1958, a Operação Pan-Americana levou, em 1960, pelo Tratado de Montevidéu, à criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), que pode ser considerada como o primeiro passo para a organização de um mercado econômico regional na América Latina. Na década de 1980, a ALALC foi sucedida pela ALADI – Associação Latino-Americana de Integração.

Nos governos posteriores, essa cooperação aumentou, “[...] Jânio Quadros (1961) deu continuidade à política de aproximação com a nação platina e firmou com o presidente Arturo Frondizi o Acordo de Amizade e Consulta e duas declarações (uma econômica e outra política)” (BUENO, 1997, p.11). Ainda, nesse ano, o Grupo Misto de Cooperação Industrial Brasil-Argentina, criado por Jucelino Kubitschek, em 1958, começou a se reunir periodicamente.

Após a renúncia de Jânio Quadros, as relações políticas e comerciais externas continuaram progredindo, prova disso foi a Declaração do Galeão, assinada entre João Goulart e Arturo Frondizi, e a declaração firmada, em Buenos Aires, pelos ministros das relações exteriores San Tiago Dantas e Miguel Angel Cárcamo. Essa declaração teve por objetivo reafirmar o bom relacionamento entre os dois países. De acordo com Bueno (1997, p.12):

> A intenção era desenvolver uma zona de livre comércio. Parecia estar superada a fase de rivalidade em favor da integração. Esta era quase que um imperativo em razão da complementaridade entre as duas economias. Brasil e Argentina deveriam formar o núcleo de um grande mercado latino-americano.

Porém, no período da ditadura militar, a relação entre Brasil e Argentina, por causa dos recursos hídricos do Rio Paraná, tornou-se tensa outra vez. Por fim, o Acordo Tripartite Itaipu-Corpus, assinado em 1979 entre Brasil e Argentina, pôs fim à tensão entre os países. A Assinatura do Acordo Tripartite "[...] representou um forte liame de aproximação e de rompimento de um perfil hegemônico e disfuncional que dominou, por mais de um século, as relações internacionais desses dois países vizinhos e rivais" (OLIVEIRA, 1998, p.13), pondo fim à velha disputa de poder pelas hidrelétricas da Bacia do Prata.

A década de 1880 foi um período marcado pelo reestabelecimento da diplomacia entre os países, os quais iniciavam a retomada da democracia. Nesse sentido, Desiderá Neto (2013, p.154) considera que:

> Em 1985 os recém-empossados governos civis do Brasil e da Argentina, liderados pelos presidentes José Sarney e Raúl Alfolsín, respectivamente, inauguraram um processo de aproximação bilateral e de assinatura de acordos entre os dois maiores países da América do Sul.

Dessa forma, influenciados pelo pensamento desenvolvimentista, Sarney e Alfolsín assinaram, em novembro de 1985, a Declaração de Iguaçu. Os anos seguintes foram marcados por outros acordos firmados entre Brasil e Argentina. Em 1986, foi emitida a Ata de Amizade Brasileiro-Argentina e divulgada a Ata para a Integração Brasileiro-Argentina, a qual instituiu o Programa de Integração e Cooperação Econômica (PICE). Sobre as intenções e tentativas de interação, Marques (2011, p.15) salienta que:

> A integração regional tem uma história que, a rigor, recua o tempo dos Presidentes Vargas e Perón (que em 1953 fez a defesa pública do pacto do ABC, entre Argentina, Brasil e Chile), da Operação Pan-Americana (lançada por Jucelino Kubitschek em 1958) e dos ensaios multilateralistas da ALALC/ALADI (a primeira em 1960; a segunda em 1980). A integração econômica bilateral com a Argentina, por seu turno, tem seu marco inaugural em 1986, com o Programa de Integração e Cooperação Econômica (PICE) Brasil/Argentina, de que derivam 24 protocolos.

Em 29 de novembro de 1988, formalizando todos os protocolos derivados dos estudos do PICE, é firmado o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, que tinha por objetivo "[...] a consolidação do processo de integração econômica entre as duas nações sul-americanas, respeitando os princípios de gradualismo, flexibilidade, equilíbrio e simetria presentes desde o Pice" (DESIDERÁ NETO, 2013, p.156).

O Tratado tinha um prazo de dez anos de duração para desenvolver um espaço de comércio comum. Assim, de acordo com Oliveira (1998, p.16), o Tratado, em um primeiro momento, "[...] buscaria a harmonização das políticas aduaneiras, comerciais, agrícolas, industriais e de transporte e comunicação, bem como a coordenação de políticas monetária, fiscal e cambiária [...]" e, posteriormente, já numa fase mais adiantada, "[...] avançar na harmonização gradual das demais políticas referentes ao mercado comum" (OLIVEIRA, 1998, p.16).

No início da década de 1990, Brasil e Argentina resolvem adiantar a criação e integração do mercado comum, assinando, em junho de 1990, a Ata de Buenos Aires. Assim, para Oliveira (1998, p.16),

> O impacto dessa aceleração levou à adesão de novos parceiros ao contexto da integração, de início o Uruguai e depois o Paraguai, a qual foi pactuada, em 26 de março de 1991, no Tratado de Assunção, conduzindo o comando das relações econômicas do Cone Sul no rumo ao fortalecimento de um bloco de mercado comum regional protegido.

Podemos considerar que, nesses anos de importantes relações comerciais entre Brasil e Argentina, a tentativa de integração regional que mais favoreceu as potencialidades desses países, a mais duradoura e de maior alcance, foi à composição do MERCOSUL:

> É na esteira do fim da guerra fria e da aceleração da distensão nuclear, da globalização e da formação de megablocos que se dá a composição do Mercosul. Mas na integração do Mercosul há algo mais: o lastro histórico, a tendência natural de aproximação existente entre os povos dos países que o integram, mormente entre os da Argentina e do Brasil. É este lastro que explica a rapidez e o sucesso do processo de integração, que, neste momento, abrange quase todos os países do Cone Sul (BUENO, 1997, p.13).

A composição do MERCOSUL, não só fortaleceu a relação bilateral Brasil-Argentina, mas, para além dessa relação, materializou uma antiga aspiração dos países latino-americanos.

Cabe destacar que Brasil e Argentina, ao longo desses anos, formaram inúmeros acordos e alianças de cooperação bilateral, o que eleva o país platino à condição de um dos países que mais acordos possui com o Brasil. Ambos os países do Cone Sul são fundamentais para o MERCOSUL e, também, à cooperação da América Latina. Acerca dessa antiga relação Brasil-Argentina, Schtremel (2009, p.9, tradução nossa) destaca que:

> Nos últimos 25 anos as relações entre Argentina e Brasil têm experimentado uma transformação qualitativa inegável, tornando-se crescentemente relevantes na implementação de suas respectivas políticas exteriores. Neste processo, e sobretudo com o fim da Guerra Fria, foi acrescentando a valorização da convergência política, diplomática e econômica da Argentina e Brasil como um instrumento de primeira ordem para estimular o desenvolvimento integral e o maior bem estar das duas nações, especialmente através da otimização da inserção internacional de ambos os países (inserção entendida aqui como a capacidade de um Estado de incluir-se nos processos internacionais de tomada de decisões que afetam seus interesses essenciais). Esta visão foi confirmada mediante a Declaração do Rio de Janeiro (abril de 1997), em que Argentina e Brasil definiram oficialmente sua relação bilateral como uma 'aliança estratégica'.[6]

A relação e a aproximação bilateral entre Brasil e Argentina, especialmente com os acordos firmados na década de 1980, constituem o epílogo do MERCOSUL, caracterizando o livre comércio da região como um ousado interesse de cooperação regional para além dos países do Cone Sul.

1.1 MERCOSUL

O Mercado Comum do Sul - MERCOSUL foi criado a partir do Tratado de Assunção, assinado no Paraguai, em 26 de março de 1991, tendo por objetivo selar um acordo de livre comércio de bens, serviços e capitais entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, com vistas a uma progressiva ampliação da integração regional, no âmbito econômico e social, porquanto o "[...] Tratado deve ser considerado como um novo avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da integração da América Latina" (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, p. 1).

A assinatura, em Ouro Preto, no dia 17 de dezembro de 1994, do Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção consolidou a estrutura institucional do

[6] Todos os textos em Língua Espanhola utilizados neste trabalho foram traduções livres das autoras.

MERCOSUL, conferindo-lhe personalidade jurídica de direito internacional (art. 34). O Protocolo de Ouro Preto cumpriu o disposto no art. 1º do Tratado de Assunção, o qual preconizava que “[...] os Estados Partes decidem constituir um Mercado Comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará ‘Mercado Comum do Sul’ (MERCOSUL)”.

Assim, o Protocolo Adicional constituiu-se como marco de fundação do MERCOSUL, pois o mesmo estabelece sua estrutura institucional, a qual passa a contar com os seguintes órgãos:

> I - O Conselho do Mercado comum (CMC);
> II - O Grupo Mercado Comum (GMC);
> III - A Comissão de Comércio do Mercosul (CCM);
> IV - A Comissão Parlamentar Conjunta (CPC);
> V - O Foro Consultivo Econômico-Social (FCES);
> VI - A Secretaria Administrativa do Mercosul (SAM).

Além dos órgãos instituídos pelo Protocolo de Ouro Preto, é consentida ao bloco a criação de outros órgãos porquanto “[...] poderão ser criados, nos termos do presente Protocolo, os órgãos auxiliares que se fizerem necessários à consecução dos objetivos do processo de integração” (PROTOCOLO DE OURO PRETO, 1994, art. 1º).

De acordo com Lampert (1998, p.10-11), o MERCOSUL coloca-se como uma “[...] tentativa de países da América do Sul de se organizarem, após os longos anos de ditadura militar, para enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetam a vida do cidadão sul-americano”.

Segundo o artigo 1º do Tratado de Assunção (1991, p.1-2), são objetivos do MERCOSUL:

> A livre circulação de bens serviços e fatores produtivos entre os países entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários restrições não tarifárias à circulação de mercado de qualquer outra medida de efeito equivalente;
> O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições me foros econômico-comerciais regionais e internacionais;
> A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes - de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem -, a gim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes; e

> O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração.

Assim, a tentativa de ampliar a integração progressiva da região Latino-Americana ao bloco MERCOSUL assumiu efeito considerável, pois atualmente o bloco está composto pelos seguintes países membros: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Em dezembro de 2012, a Bolívia solicitou ingresso ao bloco, solicitação que se encontra em processo de adesão. São ainda países associados, o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia, o Equador (desde 2004), a Guiana e o Suriname (ambos desde 2013).

O MERCOSUL representa 72% do território da América do Sul com 12,7 milhões de Km^2, 70% da população, totalizando 275 milhões de habitantes e representando 83,2% do PIB, somando 3,3 trilhões de dólares.

Podemos considerar que, mesmo com seus reveses, “[...] a aposta na integração regional tem sido positiva, quando os demais países latino-americanos vislumbram no Mercado Comum do Sul como a saída para a aproximação e fortalecimento conjunto” (OLIVEIRA, 2011, p.228). Adentrando sua terceira década de existência, o MERCOSUL tem logrado êxito em muitos aspectos de cooperação regional.

Para além do aspecto econômico, o bloco considerou a educação como um importante aspecto no processo de integração. Assim, ao final de 1991, por meio da Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, formalizou-se o Protocolo de Intenções, que deu origem ao Setor Educacional do MERCOSUL – SEM, o qual tem por objetivo central o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam o processo de integração regional.

1.2 SEM – Setor Educacional do MERCOSUL

Em 13 de dezembro de 1991, reunidos em Brasília, os Ministros de Educação do Brasil, Argentina, Paraguai e do Uruguai assinaram o Protocolo de Intenções, o qual intencionava o processo pleno de integração regional, concebendo a educação como alicerce desse processo, pois reconheceu a importância da educação "[...] como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL e o peso da informação para se

alcançarem esses objetivos" (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014)[7]. Para tanto, o Protocolo considerou imprescindível o desenvolvimento de programas educacionais em três grandes áreas, para as quais traçou planos e ações.

Nesse sentido, em julho de 1992, pela Decisão 07/92, as três grandes áreas identificadas no Protocolo de Intenções serviram de base para um documento específico sobre a educação, o Plano Trienal para o Setor da Educação no contexto do MERCOSUL, o qual considerava,

> Que a formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração, assim como a capacitação de recursos humanos e a conciliação e harmonização dos sistemas educativos dos Estados Partes constituem alicerces fundamentais para a conformação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). (MERCOSUL, 1992, p.1).

Dessa forma, o Plano Trienal consistia em três programas principais, quais sejam: 1) Formação da consciência cidadã favorável ao processo de integração; 2) Capacitação de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento; 3) Compatibilização e harmonização dos sistemas educativos. Para cada área foram definidos, conforme o Protocolo de Intenções, ações e programas específicos, dos quais destacamos:

> A incorporação de conteúdos vinculados ao MERCOSUL, nos currículos de todos os níveis de ensino; estimular a formação e o aperfeiçoamento docente para fazer viável a melhoria dos sistemas educativos; [...] reformular os currículos de todos os níveis em temáticas referidas ao trabalho, emprego, produção e inovações científico-tecnológicas; [...] dotar os desenhos curriculares da necessária flexibilidade que lhes permita respostas rápidas e eficientes aos requerimentos dos setores socioeconômicos; [...] propiciar um conjunto de medidas que tendam a superar as barreiras jurídicas e administrativas, que permita a mobilidade e intercâmbio de pessoas e bens nas áreas científicas, técnicas e culturais; [...] compatibilizar os perfis para a formação dos recursos humanos de nível superior (terciário e universitário), especialmente os conteúdos das disciplinas fundamentais nas áreas de interesse do MERCOSUL, possibilitando o estabelecimento de mecanismos que facilitem a circulação de alunos, docentes e profissionais na região (MERCOSUL, 1991, p.2-3).

Através do Protocolo de Intenções, é criada, também, a "Comissão de Ministros de Educação, órgão responsável para tomar decisões referentes às contribuições que o Sistema Educacional possa oferecer ao desenvolvimento das políticas do MERCOSUL" (MERCOSUL, 1991, p.3). Destarte, "a partir de 1992,

[7] Algumas informações foram retiradas do Portal Eletrônico MERCOSUL Educacional 2014, sendo então essa fonte identificada como 'MERCOSUL Educacional, 2014', uma vez que o portal não é paginado.

sob a denominação de Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), a área começa a funcionar organicamente" (SANTOS; DONINI, 2011, p. 101).

Para estruturar e organizar o SEM, conforme disposto no Portal Eletrônico do MERCOSUL Educacional, foi necessário um Comitê Coordenador Regional para o assessoramento da Reunião de Ministros (RME), responsável por propor "políticas de integração e cooperação na área educacional" (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014), além de coordenar o desenvolvimento de todas as ações do setor. Ao longo desses anos de existência do SEM foram criadas outras instâncias para apoiar e fortalecer o setor. Assim,

> Em 2001, o CMC, através da decisão 15/01, aprovou a "Estrutura orgânica do Setor Educacional do MERCOSUL", onde se cria o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação. Em 2005 foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL. Em 2006, foi criada a Rede de Agências Nacionais de Acreditação, e em 2011, foi criada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014).

O SEM apresenta, em sua estrutura, três funções principais, quais sejam; Políticas (objetivos estratégicos); Técnicas (áreas e linhas de ação); De execução (elaboração e execução de projetos), coordenadas pelas instâncias orgânicas.

Para a função política, a coordenação fica a cargo da Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME), que é a instância superior do SEM e do Comitê Coordenador Regional (CCR). Na função técnica, enumeram-se as seguintes instâncias; as Comissões Regionais Coordenadoras de Áreas (CRCA) que assessoram o CCR e são responsáveis em propor as linhas estratégicas e seus mecanismos de implementação, tendo em conta os objetivos estratégicos estabelecidos pelo Setor Educacional do MERCOSUL e o Comitê Assessor do Fundo de Financiamento do SEM (CAFEM), responsável por assessorar a administração financeira do fundo do SEM.

Por fim, como função de execução, temos os Grupos de Trabalho (GT) que são subsistemas especializados que assessoram o CCR ou uma CRCA; o Grupo Gestor de Projetos (GGP), que reúne instâncias temporais específicas convocadas *ad hoc* pelo CCR; a Comissão *Ad Hoc,* instância de trabalho especial, criada com caráter temporário e que tem a finalidade de analisar uma temática específica de interesse emergente e considerada de importância para o

SEM; o Comitê de Gestão que é composto por unidades que administram instâncias específicas para um funcionamento eficiente do Setor e o Comitê Gestor do Sistema de Informação e Comunicação (CGSIC), responsável pela comunicação, difusão do conhecimento, informação e trabalho colaborativo.

Toda essa estrutura foi pensada e organizada para otimizar o funcionamento do Setor, vista a complexidade das tarefas por ele emanadas.

O SEM constitui-se em um importante espaço para a discussão e desenvolvimento das políticas educacionais, a fim de promover a integração e o desenvolvimento educacional dos países membros do MERCOSUL e também dos países associados. Preocupa-se em garantir aos países uma educação que seja verdadeiramente qualitativa. Nesse sentido, o setor tem como visão:

> Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014).

Um aspecto que merece relevância, nas intenções do SEM, diz respeito à valorização da interculturalidade, pois isso demonstra consciência da grande diversidade presente não apenas nos Estados Partes do MERCOSUL, mas em toda a América Latina. Dessa forma, as políticas educacionais do Setor revelam-se preocupadas com as relações da interculturalidade e contrárias ao caráter homogeneizador que, na maioria das vezes, é assumido pela educação. É missão do SEM,

> Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014)

Ao analisarmos as intenções do Setor, compreendemos a importância que a educação tem nesse processo de integração e cooperação de toda a região do MERCOSUL. As políticas educacionais do SEM têm a preocupação e o cuidado de favorecer a todos os envolvidos uma educação que verdadeiramente promova

a emancipação de cada indivíduo. Para atingir seus objetivos, o SEM apresenta suas metas, as quais:

> [...] são esmiuçadas e divulgadas periodicamente por meio de “planos de ação”, que informam as estratégias, os princípios e os resultados esperados pelo acordo, além de avaliar os projetos concluídos ou em processo de execução. O primeiro plano de ação foi anunciado logo após o Protocolo de Intenções de 1991; três anos depois, em Ouro Preto, estabeleceu-se outro plano, que duraria de 1994 a 1997. Em 1998, entrou em vigor novo plano, substituído pelo plano de ação 2001-2005. Finalmente, em 2006 foi lançado novo documento com as diretrizes atuais, que devem durar até 2010 (BESHARA; PINHEIRO, 2008, p.4).

No que tange à formação docente, percebemos que esse ainda é um tema que precisa de maior atenção por parte do Setor, pois o mesmo registrou que “[...] identificou-se, ao longo do último período, uma crescente dificuldade em tratar do tema da Formação Docente no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014). Corroborando essa afirmação, o Plano de Ação do SEM – 2010/2015 assinala que:

> Outro ponto que merece especial destaque é a incorporação às temáticas do SEM da discussão acerca da formação docente, sendo esta considerada ponto fundamental em todo e qualquer processo de desenvolvimento de políticas educacionais na região (MERCOSUL, 2011, p.8).

Para o grupo de trabalho de formação docente, a temática da formação deverá ganhar “maior relevância no próximo quinquênio” (MERCOSUL, 2011, p.8), a fim de que se efetive no bloco um fortalecimento do processo de formação de professores. Contudo, o Plano de Ação do Setor para o quinquênio está em seu quarto ano e pouco avançou em relação à formação de professores.

Pensar a educação no contexto do MERCOSUL implica refletir e considerar todo o fenômeno educativo, logo, a profissão do professor necessita ser contemplada. O professor Roberto S. Macedo elaborou pontos reitores para uma política educacional e pedagógico-curricular para o Projeto MERCOSUL Educacional, os quais foram apresentados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Um dos pontos apontados pelo referido professor defende ser necessário,

> Priorizar a formação docente, a partir de reflexões relacionais sobre seus contextos de prática e de profissionalização, articulando a formação inicial à formação contínua e em serviço, tendo a categoria socialmente estruturante do trabalho como uma maneira de inserção competente e

> reflexiva na sociedade e na sua própria profissionalidade (MACEDO, 2007, p. 48).

O Plano de Ação do SEM, referente ao período de 2010/2015, foi elaborado num contexto de mudanças políticas e comerciais, pois, após a crise econômica de 2008, que teve forte impacto sobre os países da Europa e da América do Norte, diminuindo seu poder econômico, países emergentes como Brasil, Rússia, China e Índia tiveram espaço de ascensão. Nesse contexto, "a América Latina tem se destacado como importante destino dos fluxos de investimentos externos, demonstrando a superação da crise econômica" (MERCOSUL, 2011, p.3).

Os objetivos traçados pelo Plano estão de acordo com o Programa Metas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários, acordado e aprovado pelos países do MERCOSUL na XX Cúpula Iberoamericana de Chefes de Estado. O Programa de Metas 2021 objetiva "[...] melhorar a qualidade e a equidade na educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade, assumindo o compromisso de investir mais e melhor na educação nos próximos 10 anos" (MERCOSUL, 2011, p.5).

É importante que o SEM, enquanto espaço responsável pela educação no bloco regional, fomente discussões, planos e ações no que concerne à formação inicial dos professores, a fim de articular a temática no MERCOSUL.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ninguém começa a ser educador numa
certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce educador
ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, se forma como educador,
permanentemente, na prática
e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire

2.1 Histórico de formação docente no Brasil

Historicamente, a institucionalização da formação docente data do século XIX, pois foi um processo que aconteceu simultâneo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação. Como é sabido, "[...] durante o século XIX e, fundamentalmente, no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de uma mão de obra 'qualificada', ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo" (MARCELO GARCIA, 2002, p.72), o que exigiu também formas de subsidiar tal instrução.

Em seu início, a docência era aprendida como um ofício, pautada na observação e cópia de um modelo, dessa forma, "derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes" (SCHEIBE, 2008, p.41).

Corroborando essa afirmativa, Delgado (1980, p.121) salienta que:

> [...] em geral, os mestres formavam-se ao lado de um mestre que já exercia há uns anos. Neste sentido, o magistério não se distinguia de outras profissões; o ferreiro, o sapateiro, o tecelão ou o chapeleiro aprendiam começando como aprendiz [...]. Não existia então o divórcio atual entre os conhecimentos teóricos e práticos; a teoria era inexistente ou reduzia-se ao mínimo, e a prática docente, ou seja, o ensino da leitura, escrita, cálculo, caligrafia e pouco mais, era o total da sua bagagem cultural.

Nesse sentido, a docência pouco ou nada tinha de saber formal e científico, pautando sua atuação na experiência prática observada e em seus conhecimentos próprios acerca da leitura, escrita e cálculo. Assim, de acordo com

Scheibe (2008, p.41), “[...] a busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental”.

Sobre a formação docente brasileira, Cury (2003, p.126) salienta que a “[...] preparação de docentes, implicada na formação das novas gerações, sempre fez parte das expectativas dos governos havidos no Brasil desde o Império”. Em 1827, o país teve sua primeira Lei de educação, a qual atendia a Constituição Imperial que afirmava que o ensino primário seria gratuito a todos aqueles que fossem considerados cidadãos. Em 1834, um Ato Constitucional delega às províncias a incumbência pela formação docente. Desse modo, a formação de professores para o ensino primário se dava nas escolas normais a cargo das Províncias. Assim, “desde o início do século 19 até os anos 30 a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava docente das ‘primeiras letras’” (CURY, 2003, p.127). Para Brzezinski (2007, p. 173), ”[...] a Escola Normal [...] foi o lócus obrigatório, de preparo, em nível médio, dos professores primários”.

Podemos dizer que a instauração da república foi fundamental para a formalização da docência, pois o ideário desse período era “[...] a construção do projeto nacional em desenvolvimento” (SCHEIBE, 2008, p. 42) para o qual a formação do professor era altamente estratégica, uma vez que:

> [...] a identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se alvo efetivo por parte do Estado (SCHEIBE, 2008, p. 42).

O período republicano foi efervescente na instalação de escolas em todos os cantos do território nacional, o que exigiu professores para atuarem nessas escolas. Em 1890, a reforma da escola normal do Estado de São Paulo teve destaque quanto à formação docente, porquanto modificou o currículo, enfatizando as matérias científicas e o trabalho pedagógico com exercícios práticos.

Além da docência, a reforma implantou também o ensino primário, o qual se dividia em elementar e complementar, totalizando oito anos de curso. Outro marco nessa reforma diz respeito à institucionalização de um curso superior

destinado a formar professores, os formadores das escolas normais e para atuarem nos ginásios.

Contudo, até a década de 1930, a República Velha pouco fez para a educação brasileira, nesse período a expansão da educação foi desajustada e precária, pois cada região organizava sua escolarização de acordo com seu desenvolvimento econômico, que era discrepante em toda a nação. Em 1931, o Decreto nº 19.581 do Ministério da Educação e Saúde Pública dispõe sobre a base das Universidades Brasileiras, a qual seria formada pelas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, podendo uma destas ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação (CURY, 2003). Tal disposição foi fulcral, elevando para o nível superior a formação do professor que atuava no ensino secundário.

No entanto, a formação para o ensino primário permaneceu sendo realizada em nível médio, tanto que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova demonstrou preocupação com tal situação, defendendo a necessidade da "formação do professor, em nível superior, para atuarem em qualquer nível de ensino" (BRZEZINSKI, 2007, p.177). Essa defesa valorizava a formação docente para o ensino primário. Assim,

> Os 'educadores' mantinham uma concepção de professores análoga à declarada no Manifesto e defendiam uma escola comum e igual para todos, visando à unificação, respeitadas a diversidade e a especificidade de cada grau de ensino. Propugnavam também a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino como não só 'uma necessidade, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, abrir-lhes a vida sobre todos os horizontes' [...] e de prepará-los para uma função pública da mais alta importância. Esses educadores baseiam-se no postulado da unificação, segundo o qual, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários (BRZEZINSKI, 2007, p. 178).

Partindo desse pressuposto, Anísio Teixeira incorporou a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro à Universidade do Distrito Federal (UDF), a qual sustentou o princípio da escola única de formação docente. Porém, essa experiência durou pouco, pois seu idealizador, acusado de ser comunista, foi perseguido e preso. A Escola Única de Formação de Professores, idealizada por Anísio Teixeira, foi extinta, sendo substituída pela Universidade do Brasil, cujas ideias eram antagonistas ao princípio disseminado por Teixeira. De acordo com Cury (2003, p.130), "[...] apesar de breve duração, a Escola de

Professores de Anísio Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em grau superior".

Segundo Brzezinski (2007, p.179),

> Cabe aqui lembrar que para Chagas[8] (1992), essa escola idealizada por Anísio Teixeira, cuja prioridade seria a de formar professores 'primários' com nível superior constitui-se a identidade do curso de Pedagogia. Chagas argumenta que o preparo de docentes para o início de escolarização implica aprofundamentos de estudos que não se esgotam nos currículos da escola normal. Segundo esse entendimento, a formação de professores 'primários' deve realizar-se no curso de Pedagogia, ou seja, a identidade do curso de Pedagogia está, exatamente, na formação do professor 'primário'.

No governo Vargas, a Lei nº 452, de 1937, organiza a Universidade do Brasil, na qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Assim, o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, regulamenta a Faculdade Nacional de Filosofia, a qual possuía uma seção de Pedagogia. Destarte,

> O curso de pedagogia foi previsto como único curso da 'seção', de pedagogia [...]. Como 'seção' especial foi instituída a de didática composta apenas pelo curso de didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais. Adicionando-se um ano de curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como '3 + 1' (SILVA, 2003, p.11-12).

O licenciado em Pedagogia atuaria como professor das escolas normais, as quais formavam os professores para o ensino primário. Contudo, o curso não contemplava em seu currículo o conteúdo do ensino primário. Isso demonstra uma arbitrariedade, pois como o licenciado em Pedagogia formaria professores normalistas para o primário, desconhecendo as peculiaridades desse ensino, ou seja, "[...] se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores primários, por 'osmose' adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário" (BRZEZINSKI, 2007, p. 181).

O Estado Novo, regime instaurado pelo presidente Getúlio Vargas (1937-1945), tinha a característica política centralizadora, a qual regulamentou a educação nacional através das Leis Orgânicas de Ensino. Em 1946, promulgada pelo do Decreto nº 8.530, a Lei Orgânica do Ensino Normal "[...] não introduziu grandes inovações, apenas acabou por consagrar um padrão de ensino normal

[8] - Valnir Chagas, estudioso do curso de Pedagogia, foi conselheiro no conselho Federal de Educação.

que já vinha sendo adotado em vários estados" (TANURI, 2000, p. 75). A novidade estabelecida pela Lei foi que:

> Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de 'regentes' do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (TANURI, 2000, p.75-76).

Diante disso, o que se percebe notadamente é a dualidade formativa[9] colocada pela Lei Orgânica, o que foi justificado mediante a afirmativa de que "[...] dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país" (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68). Os motivos apresentados para justificar a Lei explicam:

> O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará regentes do ensino primário; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará mestres primários. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a Lei 4.024, de 1961, arena de uma longa discussão entre os interesses públicos e privados, a qual não trouxe grandes mudanças para a formação docente, uma vez que "o ensino normal permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (1ª a 4ª séries), conservando-se seu sistema dual" (SCHEIBE, 2008, p.45).

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, que alterou parte da Lei de 4.024/61, tivemos a reformulação do ensino obrigatório, o qual incorporou o ensino primário ao ginásio, totalizando 8 anos de duração, passando a denominar-se de ensino de primeiro grau. A Lei teve impacto na formação docente, pois, ao profissionalizar o ensino de 2º grau, transformou "a escola

[9] Consideramos "dualidade" no sentido etimológico da palavra, pois a formação docente para um mesmo nível de atuação, que no caso desta pesquisa, refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta naturezas distintas, características diferentes no mesmo processo: a formação.

normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino" (SCHEIBE, 2008, p.45), substituindo a escola normal pela habilitação magistério, regulamentada em 1972. Em termos curriculares, o magistério foi organizado em dois eixos,

> [...] um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino (SCHEIBE, 2008, p.45).

É importante destacar que, em termos de formação de professores, em nível superior, a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, fracionou o curso de Pedagogia em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação, além de orientá-lo "tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau" (TANURI, 2000, p.80).

De acordo com Silva (2003), após a reforma do ensino superior, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 1969, fixou "[...] os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção" (SILVA, 2003, p.26).

As três últimas décadas do século XX foram de intensos debates quanto à formação de professores:

> O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs[10], com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (Silva, 1991), principalmente uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente. (TANURI, 2000, p.61).

[10] - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborados em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgados junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000, p.82).

De acordo com Tanuri (2000, p.85), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, encontrou no âmago da "[...] formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública".

Contudo, ao que parece, a LDB 9.394/96 não resolveu tais situações, pois permaneceu apontado que a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais seria realizada em nível superior, mas também seria aceita a formação em nível médio, na modalidade normal. Além disso, a criação dos Institutos Superiores de Formação Docente, segundo a ANFOPE[11] representou,

> [...] uma rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim com o princípio da indissociabilidade entre essas funções (AGUIAR 1997 apud TANURI, 2000, p.84-85).

Após a LBD 9.394/96, a formação docente para atuação nos primeiros anos seguiu acontecendo na dualidade: cursos de nível médio e cursos de nível superior, na ambivalência das instituições universitárias e não universitárias.

2.2 Histórico da formação docente na Argentina

Assim como no Brasil e em todo o mundo, a institucionalização da formação docente na Argentina data do final do século XIX, momento em que se desenvolvia o sistema público de educação. Dessa forma Alliaud (2011, p.1) ressalta que,

> A institucionalização da formação docente, iniciada em nosso país no final do século XIX, se explica dentro do processo de expansão e desenvolvimento do sistema de educação/instrução pública. A união da formação docente e da escola pública é a marca de sua origem. (tradução nossa).

Ratificando essa afirmativa, Cámpoli (2004, p.10, tradução nossa) salienta que "[...] durante os anos de 1862 e 1880 foi realizado um amplo programa de governo na Argentina que, no campo da educação, levou à organização de um novo sistema educativo [...]". A partir da constituição do sistema nacional

[11] - ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

educativo, a educação primária tornou-se o principal objetivo e, para atingi-lo, era necessário observar a formação docente.

Contudo, isso não significa que anteriormente a esse período não existissem professores e processo de ensino. Sobre essa questão, Alliaud (2011, p.1, tradução nossa) pontua que:

> Não quer dizer que antes não houve escolas nem professores que ensinaram. Porém, essas práticas assistemáticas se diferenciam da criação de um SISTEMA EDUCATIVO, uma tecnologia 'replicável e massiva' para 'culturalizar' as grandes massas da população. Um sistema de educação comum, para todos, no nível básico de ensino.

A institucionalização da formação docente veio de certa forma organizar um currículo formativo e também os espaços onde essa formação acontecia, pois tinha a intenção de criar instituições especializadas em formar professores, as quais deveriam transmitir o saber especializado (PUIGGRÓS, 2013).

De acordo com Cámpoli (2004, p.11, tradução nossa) a criação de um sistema educacional representou um caminho de mão dupla, já que "[...] a criação do sistema resultou, por um lado, assegurar a continuidade e a homogeneidade na instrução e, por outro, que essa instrução formaria um sujeito conforme o modelo de país que se estava gestando". Desse modo, entre os anos de 1870 a 1885 formam criadas em cada província argentina uma Escola Normal, de nível médio, que representou a criação da formação docente sistematizada.

Para Cámpoli (2004, p.10, tradução nossa),

> [...] a formação docente na Argentina teve seu nascimento, desenvolvimento e consolidação fora do nível universitário. Ao analisar qual foi sua origem, veremos que a formação pedagógica em nosso país foi gerada e promovida em nível secundário, pontualmente a partir da criação das Escolas Normais Nacionais (E.N.N).

Na compreensão de Alliaud (2011, p.1, tradução nossa), todo esse aparato intencionado para formar os professores tinha como objetivo que estes, ao atuarem na educação primária, formassem "[...] o cidadão, sinônimo de 'homem da cidade'". Além da criação das instituições formadoras de professores, o Estado "[...] definiu planos de estudos, regulamentos institucionais e regulou as formas de exercício da profissão. A união da formação docente e o Estado acaba por ser outra marca de sua origem" (ALLIAUD, 2011, p. 2, tradução nossa).

Pelo que nos foi possível perceber, tanto a criação da escola pública, como a intervenção do Estado se efetivam como marcos no que diz respeito à formalização da docência.

De acordo com Alliaud (2011), o sentido da palavra “normal”, aplicado ao termo “escolas normais”, se refere a ideia de norma, de normalizar, o que implica em uma forte influência da Pedagogia do modelo, na qual os mestres deveriam ser exemplares, modelos fidedignos em quem os alunos se inspirariam. Para isso, a carreira implicava uma série de restrições quanto a sua conduta dentro e fora da escola.

A primeira escola normal argentina data de 1870, criada em Paraná, província de Entre Rios, durante o governo de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), que foi o idealizador da estrutura do Sistema de Instrução Pública estatal. A escola normal, então criada, dependia totalmente do governo Federal.

Enquanto responsável pela escola normal, o Estado nacional elaborava e fixava seus planos e programas de estudos. Posteriormente, as escolas normais provinciais também foram nacionalizadas e, com a exclusão do ensino religioso, estas se tornaram laicas (CÁMPOLI, 2004).

Marcando o processo de feminilização da carreira docente, em 1875, foi criada na cidade de Tucumán a primeira escola normal para professoras, estendendo-se posteriormente a outras provinciais. Entre os anos de 1870 e 1885, a Argentina criou e consolidou a escola normalista em todo o seu território nacional. E entre “1870 a 1896 seriam fundadas 38 escolas normais conforme o modelo paranaense” (PUIGGRÓS, 2003, p.77).

Contudo, a escola normal criada não foi espaço para o aprofundamento pedagógico, mas,

> [...] ao ser a escola primária a prioridade da política educacional, e sendo o principal obstáculo para efetivá-la a falta de educadores, o normalismo significou uma resposta ‘rápida’ para a formação de professores, porém com uma problemática pedagógica centrada na didática (CÁMPOLI, 2004, p.12, tradução nossa).

Com o passar dos anos, a formação docente foi sendo ampliada, surgindo a necessidade de novas modalidades de atuação do professor. Dessa forma, as escolas normais de nível médio passaram pelo processo de complementação de

seus estudos, o que naturalmente resultou em um novo nível de ensino, diferente do nível médio e do nível universitário, até então existentes. Essa complementação de estudos era chamada de nível pós- médio.

Conforme os estudos de Cámpoli (2004), em 1886, surgiu a primeira formação, em nível pós-médio, para professores do jardim da infância. Em 1887, com a reestruturação da escola normal, foi criada a formação para professores normais, que significavam dois anos de estudos após o curso médio. Nas décadas posteriores, a formação docente seguiu crescendo diversificando-se, tanto que, em 1916, havia muitas escolas formadoras de professores para atuar na escola primária (PUIGGRÓS, 2003).

A década de 1940 foi marcada por uma profunda mudança no ensino de nível médio, o qual foi reestruturado passando "os estudos de bacharelado e magistério a ter um ciclo básico comum de três anos de duração e um ciclo superior de dois anos diferenciado para cada orientação" (CÁMPOLI, 2004, p.13, tradução nossa). Até o final da década de 1960, a formação docente permaneceu sem muitas alterações. Em 1968, com a reforma educativa, houve a reformulação "[...] dos currículos escolares do nível primário". Destacamos que na década de 1970:

> A Argentina realizou a mudança de nível das escolas Normais, localizando-se assim, a gênese dos Institutos Terciários não Universitários, ficando no Ensino Médio a habilitação pedagógica. No Brasil, na mesma década, e mediante a promulgação da Lei. n.º 5.692, de 1971, se efetivou a transformação do curso Normal em uma habilitação de 2.ª Grau (TORRIGLIA, 2004, p. 8).

De acordo com a autora, na década de 1980, surge a ideia de reorganização curricular e de conteúdos da formação docente, porém sequer pensou-se na formação em nível superior universitário.

Com o advento das reformas educacionais postuladas na década de 1990, a formação de professores em toda a América Latina assumiu novos rumos.

2.3 Formação, políticas e tendências

Nenhum professor nasce professor, mas se forma professor, estuda seu campo de saberes e de atuação, pois os saberes específicos da docência é que distinguem os professores dos demais profissionais. Para além da crença ou

ideologia do dom natural da docência, para se formar um professor é necessária uma incursão pelo processo formativo, que começa na formação inicial e se estende num *continuum* formativo.

Para Bourdieu e Passeron (2003, p.38, tradução nossa),

> [...] as aptidões, medidas pelo critério escolar, se devem mais do que 'dons' naturais [...], a uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso.

Desde os primeiros indícios da atividade do magistério, passando por sua institucionalização, até as políticas de formação vigentes, compreendemos o quão tenso é esse espaço social, o qual muitas vezes é confundido com um dom natural, inferiorizando o processo de formação.

Neste trabalho, tivemos a intenção de discutir os aspectos concernentes às políticas de formação de professores e, para tanto, consideramos necessário explicar que o que concebemos enquanto políticas de formação docente é diferente de políticas docentes, pois "As políticas de formação docente encontram-se incluídas, claramente, nas políticas docentes" (TELLO, 2012, p.149), mas são mais restritas quanto à realidade docente.

Assim, apoiadas em Tello (2011, p.149), entendemos que as políticas docentes compreendem uma dimensão mais ampla da realidade docente "em decorrência dos efeitos da análise como um tecido com diversos componentes entrelaçados entre si". Para o autor (TELLO, 2011, p.150), são componentes das políticas docentes:

> Estilos, modelos e duração da formação inicial; História da subjetividade do docente; Estilos, modelos da formação permanente ou em serviço (as formas de capacitação docente); Construção da identidade docente nas comunidades regionais; Quantidade de horas e trabalho – formais e informais; Salários dos docentes; Concepção do docente em documentos públicos estatais; O lugar que ocupa o docente no 'discurso' dos especialistas; Modos pelos quais se avalia o docente [...].

Nesse sentido, nosso trabalho centrou-se em um desses componentes, ao qual nos referimos como políticas de formação inicial de professores, e que dizem respeito ao processo de formação inicial destes. Entendemos que esse processo assume vital importância dentro das políticas docentes.

O exercício do magistério é anterior às instituições educacionais, pois "[...] os pedagogos hoje professores dos anos iniciais, existiram antes da Pedagogia e das escolas" (ENS e GISI, 2011, p.37). Apesar da docência compor o grupo das primeiras profissões, as discussões sobre ela parecem constituir-se um ponto ainda complexo, devido à construção de significados do que é ser professor ser bastante complexa nos dias atuais.

Um recuo ao final do século XX revela que "um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso" (BARRETO e LEHER, 2003, p.39). Para os autores, essa crença se faz presente nos documentos traçados para a educação na América Latina, uma vez que os países latino-americanos foram e são alvos das diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais aos países em desenvolvimento. Nesse sentido, Brzezinski (2009, p.58) aponta que:

> Na esfera educacional, as políticas brasileiras passaram a sofrer decisiva interferência das agências financiadoras internacionais que instauraram uma única agenda para todo o continente Latino-Americano, configurado por países de economia periférica, com profundas desigualdades sociais e educacionais.

Corroborando com essa afirmativa, Feldfeber (2010, p.28, tradução nossa) pontua que:

> Os sistemas educacionais latino-americanos têm sofrido nas últimas décadas profundas transformações que se inscrevem dentro dos processos de reestruturação dos Estados nacionais, onde a centralidade da política foi deslocada pela primazia da lógica baseada nos valores de mercado.

Dessa forma, o final da década de 1970 foi marcado pelo esgotamento do sistema industrial fordista, bem como a implementação das novas tecnologias, fatores estes que foram determinantes em modificações no processo de trabalho (MAUÉS, 2003), o que resultou na exigência de um novo perfil do trabalhador, qual seja "mais flexível, eficiente e polivalente" (MAUÉS, 2003, p.91).

Nesse sentido, o novo modelo de profissional exigido objetiva suprir as necessidades de mercado nos diferentes setores da sociedade, uma vez que as mudanças econômicas impostas pela globalização requerem "[...] maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado" (MAUÉS, 2003, p.94).

Imbricada nesse contexto de intensas transformações está a escola, pois a formação oferecida por ela, com vistas ao paradigma industrial, já não atende às novas demandas da sociedade, o que coloca novas exigências para o sistema escolar, já que este se torna responsável por oferecer todas as condições necessárias para a formação dos novos profissionais. Para Pini e Melo (2011, p.41),

> No marco do clima ideológico que favoreceu enfoques neoliberais e neoconservadores, as políticas educacionais na América Latina adquiriram os traços das recomendações das agências internacionais: priorizavam a eficiência e a qualidade, a avaliação compreendida como padrões ou indicadores, a descentralização e a autonomia, a privatização e a orientação para uma formação de recursos humanos, a fim de aumentar a competitividade internacional das economias nacionais.

Nesse processo, os professores também assumiram novas responsabilidades, pois, na maioria das propostas educacionais traçadas, após as reformas da década de 1990, competências e habilidades são necessárias a sua profissão nesses tempos de novas condições e modalidades de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Assim, a docência adentra as políticas educacionais sob a égide de inovadora da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Notamos, nos documentos internacionais, a presença marcante dos conceitos de competências e habilidades como requisitos necessários associados à ideia do que seja um “bom” professor.

Contudo, uma análise mais detalhada revela que tais conceitos estão, na verdade, profundamente ligados ao saber-fazer, *savoir y faire.* Esse saber-fazer, que nos referimos, diz respeito a um formato de formação inicial de professores, pautado na ação prática, isto é, em como agir frente a determinadas situações da sala de aula. A nosso ver, este se constitui um formato bastante esvaziado de formação inicial, pois relega a segundo plano as bases teóricas que subsidiam a formação, sendo que essas bases são fundamentais para a compreensão do campo de atuação docente, bem como as especificidades da sua formação.

Nesse sentido, Bourdieu (1989, p.22) destaca que:

> O ensino de um ofício ou, para dizer como Durkheim, de uma ‘arte’, entendido como ‘prática pura sem teoria’, exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino de saberes. Como se vê

> bem nas sociedades sem escrita e sem escola – mas também é verdadeiro quanto ao que se ensina nas sociedades com escola e nas próprias escolas – numerosos modos de pensamento e de ação – e muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contacto directo e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende (faz como eu).

A partir das considerações elencadas por Bourdieu (1989), depreendemos que a prática desvinculada da base teórica não é recomendável para o trabalho educacional, que implica no ensino e na construção de saberes. O autor enfatiza ainda que muitos conhecimentos, que podem ser considerados vitais são ensinados pelo modelo da repetição, o que desencadeia processos de pura transmissão e reprodução de pensamentos, sem a construção ativa e crítica por parte dos agentes sociais. Isso reforça o sentido reprodutor das relações sociais dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Dessa forma, Kaplan e Napoli (2013, p.387) salientam que para Bourdieu e Passeron:

> A escola e a universidade em sua função ideológica exercem violência simbólica ao legitimar valores e práticas culturais das classes dominantes e rejeitar aqueles próprios dos setores subalternos. Esse arbitrário cultural encarna um determinado estado de relações de poder entre as classes e grupos sociais, cuja eficácia simbólica reside na invisibilidade da dita arbitrariedade e em sua consequente adaptação ou adesão inconsciente.

É importante destacar que as novas exigências da profissão não dizem respeito apenas à atuação do professor em sala de aula, mas vão muito além dela. Nesse sentido, Pini e Melo (2011, p.56) destacam que:

> [...] o trabalho docente tem adquirido uma considerável complexidade nas últimas décadas devido às transformações advindas das novas políticas educacionais, que implicam mudanças na organização escolar e, portanto, do trabalho escolar. Através de numerosas normas, as novas políticas educacionais – com frequência de caráter impositivo – estão colocando os docentes diante de novas situações no trabalho que refletem novas demandas e necessidades e acarretam a ampliação do trabalho para além da condução das aulas e atividades relacionadas, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho adequadas para tal.

Maués (2003, p.99) assevera que “[...] a reforma na formação de professores veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado”. Corroborando com essa ideia, o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007, p.10) afirma que “a melhoria

da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes".

Assim, na sociedade atual, as exigências quanto à profissão docente tomaram novas dimensões quanto ao ser professor e seu fazer pedagógico. Há um consenso a respeito da complexidade do trabalho docente, especialmente nesses tempos globais, uma vez que na "[...] reestruturação educativa dos vários países, os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e dos sistemas escolares" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.37).

Sobre as dimensões e complexidades da docência Feldmann (2009, 71) aponta que:

> Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor. Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

A profissão docente é permeada por inúmeros fatores, tais como formação inicial e continuada, carreira, (des)valorização do magistério, preparação e ministração de aulas etc., ou seja, a tarefa de ensinar implica uma série de conhecimentos e aptidões que nos leva a pensar sobre o tipo de formação que deve ser ministrada nas instituições formadoras, pois a formação inicial não pode se constituir apenas como uma mera habilitação e/ou certificação. Assim,

> Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial, se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente [...] espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes, fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p.6).

Atualmente, os programas de formação inicial parecem um tanto fragilizados e com pouca eficiência para alterar a prática docente e também as

situações de fracasso na escola, uma vez que não tomam a prática docente e pedagógica em seus contextos. Para Brzezinski (2009, p.64-65),

> A formação do professor não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, com mera aplicação de tecnologias por mais avançadas que sejam, tampouco com a exclusiva busca do domínio de conhecimentos para o exercício a profissão, ou ainda, restringir-se a formação ao domínio de competências como insistem as políticas de formação adotadas pelo mundo oficial em nosso País [...]. Por outro lado, o projeto de educação, de escola e de formação de professores defendido pelo Movimento Nacional de Educadores centra-se na multirreferencialidade do campo educacional em que se conjugam as dimensões profissional, epistemológica e política.

As questões relativas à formação docente são muito mais amplas e complexas, uma vez que o professor é um indivíduo dotado de vivências e experiências anteriores à própria formação inicial. Dessa forma, ele traz consigo seu *habitus* e seu capital cultural.

Os conceitos de *habitus* e capital cultural, elaborados por Pierre Bourdieu, auxiliam-nos na compreensão do processo de formação docente, uma vez que o professor/futuro professor é um agente social que tem sua trajetória marcada por vivências e experiências extraescolares. “Para Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada [...]” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

O conceito de *habitus* é central no pensamento bordieusiano e tem origem na noção aristotélica de *hexis*, convertida pela tradição escolástica como *habitus*. Assim, Bourdieu (1983, p.104) explica:

> Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes.

Enquanto a palavra “hábito” implica algo repetitivo, mecânico, a ideia de *habitus* pressupõe “algo que possui uma enorme potência geradora” (BOURDIEU, 1983, p.105). Para o autor, o *habitus* é um capital incorporado, interiorizado pelas estruturas sociais. Thiry-Cherques (2006, p.33), salienta que, para Bourdieu, *habitus*:

> São as rotinas corporais e mentais inconscientes, que nos permitem agir sem pensar. O produto de uma aprendizagem, de um processo do qual já não temos mais consciência e que se expressa por uma atitude 'natural' de nos conduzirmos em um determinado meio.

Esse processo de internalização é tão profundo que muitas vezes nem nos damos conta de sua existência. O conceito de *habitus* representa uma mediação entre o indivíduo e sociedade, entre o pessoal/subjetivo e social/coletivo.

Outro conceito importante na compreensão da docência diz respeito à noção de capital cultural proposta por Bourdieu (2007, p.73), a qual objetiva,

> [...] dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das 'aptidões' naturais, quanto às teorias do 'capital humano'.

Para o autor, o capital cultural pode existir sob três formas:

> [...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p.74).

A formação docente confere ao professor a aquisição de bens culturais, e seu título de formação representa a forma institucionalizada de capital cultural, pois "Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" [...]" (BOURDIEU, 2007, p.79).

Nesse sentido, o diploma ou certificado de formação é uma unidade de medida que possibilita medir e comparar os saberes incorporados pelos agentes, independente se de fato há apropriação desses saberes. Bourdieu (2007, p.79) amplia essa discussão acrescentando que o titulo possuído possibilita também "[...] estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar".

No que concerne à formação inicial, as políticas que norteiam os sistemas de ensino precisam garantir de imediato qualidade na formação dos futuros docentes. Nesse sentido, Imbernón (2005, p.66) pontua que:

> É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Assim, a formação inicial e também a continuada pressupõem novas estratégias de integração entre as instâncias federal, estadual e municipal e as instituições de ensino superior. “São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio que cabe à recente reestruturação do Ministério da Educação e da CAPES[12] que passa a ser a agência reguladora dos cursos de formação” (SCHEIBE, 2008, p.49).

Outras questões importantes de serem observadas dizem respeito à construção de um sistema nacional de formação de professores, condições adequadas de formação inicial, jornadas de trabalho que possibilitem o desenvolvimento profissional. De acordo com a ANFOPE, são princípios orientadores para uma Base Nacional Comum de formação docente,

> - uma sólida formação teórica que permita estabelecer nexos entre teoria e prática;
> - o trabalho docente como foco formativo;
> - a pesquisa como princípio de formação;
> - a vivência de formas de gestão democrática nos cursos de formação de professores, na Universidade, na educação superior e básica;
> - a formação inicial realizada na Universidade
> - a articulação entre formação inicial à continuada;
> - a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente;
> - a organização de um sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2009, p.66).

Há urgente necessidade de investimentos massivos na formação de professores, de modo que as políticas traçadas para essa formação atendam às

[12] - CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A CAPES é responsável por regular os cursos de formação de professores para a Educação Básica; e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (SCHEIBE, 2008, p.49).

reais necessidades da docência, e não apenas discursos oficiais. Para Gatti, (2010, p. 1375):

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

As concepções acerca da docência foram se modificando ao longo dos anos, também as exigências quanto ao papel do professor foram se tornando mais complexas. Contudo, a formação desses profissionais pareceu não acompanhar a mudança desses processos.

Até aqui buscamos situar a docência como um todo. No próximo capítulo objetivamos situar o leitor acerca da estrutura e organização da educação em cada país.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.
Bertold Brecht

3.1 Formação inicial dos professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

Para discutirmos a formação inicial de professores para os primeiros anos, faz-se necessário situarmos, primeiramente, a legislação e a organização educacional brasileira, pois compreender sua configuração é essencial no entendimento das políticas formativas daqueles que trabalham diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.1 Bases legais da legislação educacional

A Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), também conhecida como Carta Magna, promulgada em 1988, é o documento que rege toda a nação brasileira. Enquanto documento soberano, dispõe também sobre a educação nacional.

Abaixo da Constituição Federal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 promulgada em 1996 (BRASIL, 1996). As discussões sobre a atual LDB tiveram início com o processo de redemocratização do país, porém levaram em torno de 8 anos tramitando no Congresso Nacional. Em meio a inúmeras disputas, a LDB 9.394 assumiu, em 1996, o lugar da Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), em vigor até então. Dessa forma, a Lei 9.394 passou a ser a Lei máxima da educação nacional.

Desde a promulgação, tanto a Constituição, como a LDB 9.394/96, passaram e continuam a passar por modificações na tentativa de preencher as

lacunas existentes na legislação nacional. A LDB 9.394/96 é a segunda lei de diretrizes da educação em nosso país, e, desde sua promulgação, tem sido motivo de debates. Contudo, entre acertos e equívocos, a lei segue postulando a educação no Brasil.

Em 24 de junho de 2014, a presidente da República, Dilma Rousseff, sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estava em discussão desde o ano de 2010. O plano constitui-se também em um importante documento norteador da política educacional.

3.1.2 O Sistema Educacional Brasileiro

Pensar a educação no país nos remete à antiga questão: O Brasil tem ou não tem um sistema de ensino? Para Saviani (2008) o país passa longe de se organizar em um sistema tal qual o significado da palavra exige. De acordo com o dicionário de língua portuguesa, sistema significa "Conjunto de elementos relacionados. Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada. Método, plano. Modo de governo, de administração, de organização social [...]" (FERREIRA, 2011).

Concebendo dessa maneira, podemos considerar que as estruturas federal, estadual e municipal são elementos relacionados entre si e fazem parte de um todo que funciona de forma coordenada entre si. Possuem um plano, uma forma de administração e uma organicidade. Assim teríamos, então, um sistema.

Contudo, uma segunda análise pode nos dizer o contrário, pois, sob outro prisma, não parece haver tanta coordenação entre as três estruturas, porque, muito embora o regime de colaboração entre as três esferas tenha sido instituído pela Constituição Federal (CF) de 1988 e reafirmado pela LDB 9.394/96, a articulação entre os níveis federal, estadual e municipal não funciona tão bem assim. A CF/88 expressa em seu artigo 211 que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino", o que nos remete à ideia de vários sistemas de ensino e não um único.

Discutir a existência ou não de um sistema educacional nacional não é nosso objetivo, porém inserimos o assunto a fim de explicar que, ao utilizarmos o

termo “sistema educacional”, estamos nos referindo à estrutura e à organização da educação e não à antiga discussão da existência ou não do sistema de ensino.

No Brasil, como já mencionado, as esferas federal, estadual e municipal operam em regime de colaboração, pois, conforme disposto no artigo 8º da LDB 9.394/96, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Nesse sentido, os parágrafos 1º e 2º do artigo 8º da referida Lei expressam que,

> Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Destarte, União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios são instâncias educativas colaborativas com liberdade de organização. De acordo com a Lei 9.394/96, o sistema federal é responsável pelas instituições e órgãos federais de educação. A União tem como órgão administrativo o Ministério da Educação (MEC) que é a instância executiva e o Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual se constitui na instância legislativa. Podemos dizer que essas duas instâncias são as maiores, uma vez que deliberam sobre toda a educação nacional, relegando certa autonomia aos estados e municípios.

Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal são responsáveis pelas instituições de educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e de ensino superior, criadas e mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal e, também, as mantidas pela iniciativa privada.

Os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, ofertando a educação infantil, nas creches e pré-escolas, e o ensino fundamental, ficando permitida sua atuação em outros níveis de ensino, no entanto, isso só acontecerá “quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (LDB 9.394, 1996, art. 11, inciso V). São órgãos administrativos da educação municipal a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

De acordo com o art.2º da LDB 9.394/96, a Educação no Brasil é “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” (BRASIL, 1996).

A educação escolar brasileira está organizada em dois níveis, sendo a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica é composta por três etapas, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. A educação infantil atende, nas creches, as crianças de 0 a 3 anos, e, na pré-escola, as crianças de 4 a 5 anos. O ensino fundamental compreende os anos iniciais, que vão do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano. Compondo a última etapa da educação básica, temos o ensino médio com duração de três anos, o qual pode ser de caráter técnico.

Até pouco tempo tínhamos, no país, a obrigatoriedade apenas do ensino fundamental, porém, em abril de 2013, a Lei nº 12.796 tornou obrigatória a frequência escolar para crianças de 4 a 5 anos e de 15 a 17 anos, ampliando a obrigatoriedade da pré-escola e do ensino médio, garantindo o acesso à educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos. Além da referida Lei, a ampliação da obrigatoriedade da educação básica ampara-se na Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e no Plano Nacional da Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. De acordo com os dispositivos legais, essa ampliação da obrigatoriedade deverá acontecer até 2016.

A educação básica é também estruturada em 5 modalidades de ensino, quais sejam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional e a Educação do Campo.

A educação superior compreende um espaço destinado àqueles que já concluíram a educação básica, sendo composta pelos cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e pelos cursos de extensão.

Na graduação, os cursos podem ser bacharelados ou licenciaturas. As licenciaturas são específicas para a formação de professores. A pós-graduação é destinada àqueles que concluíram uma graduação e compreende dois níveis, *lato*

sensu, que são as especializações e *stricto sensu*, que são os cursos de mestrado e doutorado.

Conforme o artigo 45 da LDB 9.394/96 “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). A educação superior pode ser ministrada de forma regular ou presencial e na modalidade à distância.

3.1.3 Políticas públicas de formação docente para a atuação nos primeiros anos no Brasil

No Brasil, a LDB nº 9.394/96 traz em seu bojo inúmeras disposições quanto à formação docente, as quais são comemoradas como avanços, embora ainda deixem algumas lacunas sobre diversas questões vinculadas à formação docente. Nesse sentido, muitos debates permeiam as questões relacionadas à formação docente postas na LDB 9.394/96, pois, se por um lado tivemos avanços quanto à formação de professores no que tange à referida lei, por outro permanecemos nas mesmas angústias, conforme assinala Cury (2003, p. 104), “a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de avanços, também não resolveu o assunto de modo satisfatório”.

Para o autor, a referida Lei ainda apresenta pontos nevrálgicos a serem discutidos no que diz respeito à formação docente. Assim,

> Tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao lócus institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações[13] e o educador/docente, ao conjunto de componentes necessários, à carreira, à avaliação e mesmo à questão federativa (CURY, 2003, p.135).

Em seu título VI, do artigo 61 ao 67, a LDB 9.394/96 trata especificamente dos profissionais da educação básica, os quais, de acordo com o art. 61, são assim categorizados,

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[13] A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPs) de 2006, as habilitações foram extintas.

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Dos profissionais acima mencionados destacamos os referenciados no inciso I que são os professores, em especial aqueles formados para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre a formação desses profissionais, o artigo 62 da presente Lei considera que,

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A partir desse artigo, depreendemos que, em um primeiro momento, a Lei 9.394/96 valoriza a formação docente para a educação básica como um todo, a qual deverá realizar-se em nível superior, contudo, quando dispõe a respeito da formação para a atuação específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a mesma admite que essa formação aconteça em nível médio, ou seja, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor não precisa necessariamente ter formação superior.

Dessa forma, temos no país duas maneiras de formação inicial do professor para os anos iniciais, quais sejam a formação em nível médio na modalidade normal e a formação em nível superior.

A dualidade do nível de formação de professores para atuação nos primeiros anos é um aspecto bastante tenso, dividindo opiniões e imprimindo novos embates a respeito do nível formativo, pois é, no mínimo, um contrassenso termos para a mesma etapa de atuação professores formados em níveis díspares, quais sejam o nível médio e o superior. Demo (2002, p.51) afirma que um “olhar mais crítico não deixaria de captar nisso uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas

média". A respeito dessa dicotomia postulada na LDB 9.394/96 Brzezinski (2007, p.159) assevera,

> Outro motivo para perplexidade é a insistência da atual LDB em admitir como formação mínima para o "exercício de magistério na educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental o nível médio na modalidade Normal" (art. 62), enquanto as investigações sobre o desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações.

Pelo que demonstra a legislação, essa realidade dicotômica nos níveis formativos ainda permanecerá por um longo tempo, já que a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) revogou o § 4º do artigo 87 da LDB 9.394/96, o qual dispunha sobre a década da educação e que tinha como meta a admissão somente de professores habilitados em nível superior. Se, por um lado, essa meta garantiria a elevação da formação docente, por outro teve um impacto discutível, pois a ânsia de elevar o nível de formação dos professores levou a cabo o surgimento aligeirado de inúmeras instituições formadoras.

No que tange às instituições formativas, é importante considerar a formalização de outros espaços não universitários de formação docente em nível superior dispostos na LDB 9.394/96, pois, como salienta Veiga (1998, p.87), "[...] a legislação, ao criar uma nova instância de formação de profissionais da educação, estabelece uma estrutura paralela fora da ambiência universitária, mas no plano da educação superior".

Desse modo, a formação do professor pode ser realizada nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), sendo que esses últimos na maioria das vezes são desvinculados da tríade ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, Maués (2003, p.100) afirma que,

> A formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação ao ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

Ainda sobre essa questão dos espaços de formação, Ens e Gisi (2011, p.31) debatem que tais instituições "podem não atender às necessidades de

formação do professor, que requer um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, o que essas instituições de ensino superior nem sempre podem propiciar".

Ao criar os institutos superiores de educação, a LDB 9.394/96 fundou "um novo estabelecimento de ensino no âmbito do aparelho escolar brasileiro e, mais precisamente, uma nova agência formadora de professores, que funcionará paralelamente àquelas que já existem, ou seja, a Universidade [...]" (SILVA, 1999, p.1), sem o necessário cuidado de garantir uma formação adequada e suficiente ao professor.

Considerando a formação de professores em nível superior, para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, temos o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual é regulamentado e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPs), instituídas em 2006, as quais postulam "princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país" (BRASIL, 2006, art. 1º).

A partir das DCNPs, o Curso de Pedagogia ocupou o lugar do curso Normal Superior que vinha, após a LDB 9.394/96, formando os professores, em nível superior, para atuarem nos primeiros anos. Em sua configuração atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o Curso de Pedagogia oportunizam inúmeras possibilidades de atuação do pedagogo, porquanto,

> 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, art. 2º).

A partir das DCNPs, abriu-se um amplo espaço de trabalho ao profissional pedagogo, considerando que o curso está voltado, preferencialmente, para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas também qualifica para o trabalho em outros espaços dentro da escola e fora dela. Nesse sentido, o que temos atualmente é um profissional generalista, cuja formação deve incluir: a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental; docência para os cursos de formação docente de nível médio; gestão e a pesquisa. Para Scheibe (2008, p.46-47),

> O vigoroso embate suscitado trouxe avanços e esclarecimentos para a área e, inevitavelmente, inúmeros novos questionamentos. Na sua atual formulação legal este curso é uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, cabe-lhe: formar professores para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; professores para o ensino na educação profissional, área de serviços e apoio escolar; profissionais para as atividades de organização e gestão educacionais; e formação de profissionais para as atividades de produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional.

Contudo, essa polivalência do pedagogo traz algumas questões, pois se, por um lado, amplia as possibilidades de atuação do pedagogo, por outro pode fragilizar a especificidade da formação para a docência nos anos iniciais, pois a carga horária proposta pelos cursos de formação ainda é insuficiente em muitos aspectos, embora muitos deles, em seus currículos, contemplem bem mais as disciplinas voltadas para essa etapa de ensino do que para as outras possibilidades da formação em Pedagogia.

Isso nos leva a refletir sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia no Brasil, tendo em vista que ela fortalece e amplia as possibilidades de atuação do profissional, mas também pode descaracterizar sua formação para a docência.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia marcou “o final de uma importante etapa no processo de discussão da formação dos professores e do campo do conhecimento educacional” (SCHEIBE, 2008, p.46).

Além da LDB 9.394 e das DCNPs, outras resoluções e decretos dispõem acerca da carreira docente. Emitidos após a LDB 9.394, temos outros importantes documentos que versam sobre a temática (ver apêndice 1).

É importante destacar que, a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, o MEC (Ministério da Educação) designou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como responsável pela promoção da Formação Inicial e Continuada dos professores que atuam na Educação

básica. Assim, além de coordenar a pós-graduação, a CAPES assumiu as atribuições dispostas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A legislação brasileira demonstra em sua grafia suas intenções para a formação docente, contudo entre o discurso oficial e o real, ainda permanece uma grande distância.

3.2 Formação inicial de professores para a Educação Primária na Argentina

3.2.1 Bases legais da legislação educacional

Na Argentina, a reforma educacional aconteceu primeiramente com a Lei Federal de Educação (LFE), em 1993, no governo do presidente Menem, e foi sucedida pela Lei de Educação Nacional (LEN) n° 26.206, de 2006, vigente até os dias atuais. No entanto, faz-se necessário um recuo no processo educativo argentino para uma maior compreensão de sua atual conjuntura.

No espaço latino-americano, a Argentina destacou-se por estar à frente dos demais países no que diz respeito à educação. Nesse sentido, Delphino (2014, p.170) salienta que "no século XIX, a Argentina já possuía um sistema educacional nacional, e seu processo de modernização da economia e do Estado foi iniciado muito antes dos demais países da América Latina, inclusive do Brasil". Assim, em 1966 a Argentina efetuou na educação,

> [...] uma modernização do sistema educativo nacional, com a criação de uma Lei Orgânica e cada unidade-escola deveria estabelecer seu currículo de acordo com as bases fixadas pelo ministério, com transferência das escolas nacionais às províncias e a criação do Conselho Federal de Educação pela lei 1968/72 (DELPHINO, 2014, p.171).

Na década de 1980, a educação argentina vivenciava o início de um processo de descentralização, sendo que, em 1983, o ensino primário já estava sob a total responsabilidade das províncias, dos municípios e das escolas privadas. No ano de 1987, as províncias ficaram também incumbidas das escolas secundárias.

Promulgada em 1993, a Lei Federal de Educação nº 24.195 deu início à mudança na estrutura do sistema educativo argentino, pois "ela regulou todos os

níveis do sistema, exceto o universitário, regido, especificamente pela lei 24.521/1995" (DELPHINO, 2014, p.171). A Lei Federal nº 24.195/93 garantiu também a gratuidade de ensino em todos os seus níveis.

Conforme informações do Portal Eletrônico do Ministério da Educação argentina, atualmente, o estado nacional, bem como as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, são incumbidos da responsabilidade de planejar, organizar, supervisionar e financiar o Sistema de Educação Nacional, "devendo garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, criando e administrando os estabelecimentos de ensino estatais. Por sua vez, o Estado Nacional cria e financia as Universidades Nacionais" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, tradução nossa).

De acordo com o Portal Eletrônico do Ministério da Educação, os princípios do sistema educacional argentino são:

> a) Na Argentina a educação é um direito consagrado no art.14 da Constituição Nacional e em Tratados Internacionais incorporados a ela.
> b) A Lei de Educação Nacional (LEN) sancionada ao final do ano 2006 estabelece que a educação e o conhecimento são um bem público e um direito pessoal e social garantido pelo Estado (art.2).
> c) A educação é uma prioridade nacional e se constitui em política de Estado para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar o exercício da cidadania democrática, respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais e fortalecer o desenvolvimento econômico-social da Nação (art. 3°).
> d) O Estado Nacional se obriga a não assinar tratados bilaterais ou multilaterais de livre comércio que impliquem conceber a educação como um serviço lucrativo ou encorajem qualquer forma de mercantilização da educação pública. (art.10) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, tradução nossa).

A LEN 26.206/06 é Lei soberana no que diz respeito à educação argentina.

3.2.2 Sistema Educacional Argentino

De acordo com a LEN 26.206/06, na Argentina, "a educação e o conhecimento são bens públicos e um direito pessoal e social, garantidos pelo Estado" (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). Conforme a referida Lei, o sistema de ensino na Argentina compreende quatro níveis, quais sejam: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. A educação inicial constitui o primeiro nível, subdividindo-se em Jardim Maternal, destinado ao atendimento das crianças de 45 dias a 2 anos e Jardim da Infância, que atende as

crianças de 3 a 5 anos, sendo que o último ano dessa etapa é de frequência obrigatória. A educação primária, etapa obrigatória, atende crianças a partir de 6 anos de idade. A secundária, também de caráter obrigatório, é destinada para alunos que já tenham cumprido a educação primária, e é divida em Ciclo Básico e Ciclo Orientado.

O tempo de duração da educação primária e da secundária pode variar de província para província, pois possuem uma particularidade contemplada pelo artigo 134 da LEN 26.206/06, o qual dispõe que:

> A partir da vigência da presente lei cada província poderá decidir somente entre duas opções de estrutura para os níveis de Educação Primária e Secundária da Educação Comum: a) uma estrutura de seis (6) anos para o nível da Educação Primária e de seis (6) anos para o nível da Educação Secundária, ou; b) uma estrutura de sete (7) anos para o nível de Educação Primária e cinco (5) anos para o nível da Educação Secundária (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Dessa forma, a idade de término da educação primária e início da secundária são variáveis, pois fica a critério das províncias, conforme a finalidade e necessidade, a forma de estruturar a duração de cada um desses níveis de ensino. No que é disposto acerca do ensino superior, o mesmo é destinado àqueles que concluíram e educação secundária.

O sistema de ensino argentino contempla oito modalidades da educação, conforme disposto na LEN 26.206 (ARGENTINA, 2006, art. 17, tradução nossa):

> Para efeitos da presente lei, constituem-se modalidades do Sistema Educacional Nacional aquelas opções organizacionais e/ou curriculares da educação comum, dentro de um ou mais níveis educacionais, que procuram atender as necessidades específicas de formação e atender particularidades de caráter permanente ou temporários, pessoais e/ou contextuais, com o objetivo de garantir à igualdade e o direito a educação e cumprir as exigências legais, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis de educação. São modalidades: a Educação Técnica Profissional, a Educação Artística, a Educação Especial, a Educação Permanente de Jovens e Adultos, a Educação Rural, a Educação Intercultural Bilíngue, a Educação em Contextos de Privação da Liberdade e a Educação Domiciliar e Hospitalar.

Assim, de acordo com a legislação, as modalidades podem ser organizadas dentro de um ou mais níveis de ensino e têm por objetivo garantir o direito à educação, atendendo os alunos em suas mais diversas necessidades.

3.2.3 Políticas públicas de formação docente na Argentina

Pensar a formação docente na Argentina implica numa tomada de consciência da cultura e da história desse país.

Temos na LEN 26.206/06 12 artigos específicos que versam sobre a profissão docente e sua formação. Do artigo 67 ao 70 dispõem-se sobre os direitos e obrigações, a partir dos quais são garantidos: atuação em qualquer jurisdição mediante formação específica; formação continuada gratuita e em serviço ao longo de toda a carreira; exercício docente com liberdade acadêmica e de ensino. Do artigo 71 ao 78, a Lei da Educação Nacional 26.206 postula especificamente sobre a formação do professor, sendo que no artigo 71 dispõe que:

> A formação docente tem a finalidade de preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir os conhecimentos e valores necessários para a formação integral das pessoas, o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa. Promoverá a construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, o vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, o trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos/as alunos/as (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

As disposições legisladas na LEN 26.206/06 objetivam clarificar os direitos e deveres dos professores, sua formação inicial e continuada, finalidade e estrutura dessa formação, enfim inúmeras regulamentações sobre a carreira docente.

Podemos destacar também o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial na Argentina, as quais consideram que:

> A docência é uma profissão cuja especificidade está centrada no ensino, entendida como ação intencional e socialmente mediada para a transmissão da cultura e do conhecimento nas escolas, como um dos contextos privilegiados para a dita transmissão, e para o desenvolvimento de potencialidades e capacidades dos alunos. Como tal, o ensino é uma ação complexa que requer a reflexão e compreensão das dimensões sócio-políticas, histórico-culturais, pedagógicas, metodológicas e disciplinares para um adequado desempenho nas escolas e nos contextos sociais locais, cujos efeitos alcançam os alunos em diferentes etapas de importância decisiva no seu desenvolvimento pessoal (ARGENTINA, 2007, p. 7-8, tradução nossa).

Ao tratar da formação inicial de professores, o documento salienta que esta é uma etapa primordial, pois lança as bases da docência, considerando os professores como trabalhadores intelectuais e produtores de conhecimentos específicos a partir da sua prática.

Para isso, as diretrizes dispõem que, para qualquer nível, especialidade ou modalidade de atuação, os planos de estudos para a formação do professor devem estruturar-se em três campos do conhecimento. Assim, as diretrizes apontam para a formação geral, formação específica e formação na prática profissional.

> Formação geral: dirigida a desenvolver uma sólida formação humanística e ao domínio dos marcos conceituais, interpretativos e valorativos para a análise e compreensão da cultura, do tempo e contexto histórico, a educação, o ensino, a aprendizagem, e a formação do juízo profissional para a atuação em contextos socioculturais diferentes. Formação específica: dirigida ao estudo das disciplinas específicas para o ensino na especialidade em que se forma, a didática e as tecnologias educativas particulares, assim como das características e necessidades dos alunos a nível individual e coletivo, em nível do sistema educativo, especialidade ou modalidade educativa para a qual se forma. Formação na prática profissional: orientada para a aprendizagem das capacidades para a atuação docente nas instituições educativas e nas aulas, através da participação e incorporação progressiva em distintos contextos socioeducativos (ARGENTINA, 2007, p. 10 – 11, tradução nossa).

Em termos curriculares, a formação docente na Argentina está estruturada em dois ciclos, sendo "a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa e, b) Uma formação especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade." (LEN 26.206, 2006, art.75, tradução nossa), estabelecendo ainda a duração 2.600 horas distribuídas em 4 anos para a formação de professores para o ensino primário.

A duração de 4 anos de curso constitui-se numa ampliação dos cursos de formação que se deu através da LEN 26.206, pois anteriormente a formação para a educação primária tinha menor duração. Tal ampliação justifica-se, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, pelo disposto a seguir:

> A extensão para quatro anos dos Professores para a Educação Inicial e para a Educação Primária (Lei Nacional da Educação, art. 75) não implica a simplesmente agregar um último ano para a Residência Pedagógica, nem somar unidades curriculares aos atuais planos de estudo. Pelo contrário, representa a oportunidade para operar uma melhora substantiva na formação inicial dos docentes, superando lacunas e deficiências ainda presentes, tanto estes Professores como em outras especialidades e orientações de formação. Também, constituem uma oportunidade para priorizar e alinhar os estudos docentes: não existem argumentos pedagógicos, acadêmicos nem de complexidade da prática profissional que justifiquem uma menor duração para a formação dos Professores para o Nível Inicial e o Primário (ARGENTINA, 2007, p.10, tradução nossa).

Atualmente, a formação de professores para a educação primária acontece apenas em nível superior, pois, segundo o art. 72 da LEN 26.206/06, “a formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa), e não integrante do nível médio. De acordo com Feldfeber (2010, p.29, tradução nossa), a formação e o desenvolvimento profissional argentino são concebidos como:

> Uma atividade permanente e articulada com a prática concreta dos docentes e orientada a responder as necessidades dos professores e seus contextos de atuação contemplando a heterogeneidade de trajetórias, necessidades, situações e problemas de ensino e aprendizagem que emergem de diversos contextos de trabalho.

Para a autora, as iniciativas implementadas pelas políticas enfatizam o “recrutamento daqueles que ingressam na docência, estimulando a opção pela docência por parte de ‘jovens talentosos’; em novas apostas de desenvolvimento profissional e no fortalecimento institucional como chave para a transformação” (FELDFEBER, 2010, p.29).

De acordo com o artigo 5º da Lei nº 24.521 (ARGENTINA, 1995, tradução nossa):

> A Educação Superior está constituída por instituições de educação superior não universitária, sejam de formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística. E por instituições de educação universitária, que compreendem as universidades e os institutos universitários.

Considerando o disposto na Lei, Alvarez e Dávila (2005, p. 4, tradução nossa) ponderam que:

> Na Argentina, durante as últimas décadas, ocorreu um crescimento da educação superior através da criação de instituições universitárias e não universitárias públicas e privadas [...]. Como no resto da América Latina, esta expansão da educação superior não universitária argentina foi configurando um sistema binário. (Sigal e Freixas, 1998), que se desenvolveu de maneira mal planejada e assistemática (Porto e Sigal, 2001) e contribuiu para gerar um sistema heterogêneo, desarticulado e fragmentado.

A partir do Portal Eletrônico do Ministério da Educação Argentina, depreendemos que a formação inicial de professores ocorre em nível superior, principalmente nos “Institutos Superiores de Formação Docente, que compreendem tanto as Escolas Normais em nível superior como os Institutos

Superiores de Formação docente dependentes das províncias e da Cidade de Buenos Aires" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2015, tradução nossa).

Segundo a Lei Nacional de Educação Superior nº 24.521 (ARGENTINA, 1995), essas instituições configuram-se como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, tendo um caráter mais pedagógico, ou seja, destinadas ao trabalho prático em sala de aula. Contudo, a formação também pode ser realizada nas universidades, conforme disposto no artigo 18 da referida lei,

> A formação de docentes para os diferentes níveis de ensino não universitário, deve se realizar em instituições de formação docente reconhecidas, que integrem a Rede Federal de Formação Docente Continuada prevista na lei 24.195, ou em universidades que ofereçam carreiras para essa finalidade (ARGENTINA, 1995, tradução nossa).

Nesse sentido, o ensino superior argentino demostra uma dicotomia em seus espaços de formação. Corroborando essa afirmativa, Gatti e Nunes (2008, p.72) assinalam que,

> A Argentina conta, portanto, com uma duplicidade de modelos de educação superior para oferecer formação docente: os institutos de formação superior de professores, que sustentam grande parte da oferta, sobretudo para o ensino fundamental, e as universidades. São dois subsistemas independentes que se encontram escassamente articulados.

Com a criação de um Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), a responsabilidade de pensar, planejar e executar toda a política de formação docente ficou a cargo de um espaço específico. Feldfeber (2010, p.29, tradução nossa) salienta que o INFD é um:

> [...] organismo regulador nacional responsável por impulsionar políticas de fortalecimento das relações entre o sistema de formação docente e os outros níveis do sistema educacional e aplicar as regulamentações que regem o sistema de formação docente.

Assim, fica responsável por aproximar a formação docente das reais necessidades da escola, permitindo que os conhecimentos teórico-práticos oferecidos aos professores contemplem as peculiaridades da rotina escolar. O INFD não trabalha isoladamente, mas conta com a assistência de um Conselho Consultivo composto por representantes do Conselho Federal de Educação, do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, do Conselho das universidades, do setor acadêmico, do grêmio e da educação de gestão privada.

A fim de clarificar as especificidades da docência, o INFD criou, pela resolução nº 24, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, as quais objetivam “fortalecer a integração nacional do currículo de formação docente apoiando a coerência e qualidade das propostas de formação em todo o território” (ARGENTINA, 2007, p.3, tradução nossa).

A criação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, bem como INFD, constitui-se em marco importante na legislação argentina, pois o país utilizava-se de distintos planos de formação de professores, os quais divergiam em carga horária, currículo e concepção de ensino.

O documento Plano de Educação Obrigatória e Formação de Professores também estabelece algumas metas para a formação docente, as quais são explicitadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Metas para a formação docente / Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação de Professores – 2012-2016.

Política	Objetivos
I – Planejamento e desenvolvimento do sistema nacional de formação docente como parte da construção federal.	Fortalecer as instâncias do governo do sistema de formação e os processos do planejamento estratégico em cada nível de responsabilidade do sistema com o envolvimento das partes interessadas em cada jurisdição.
II – Avaliação integral da formação docente.	Consolidar um sistema permanente de acompanhamento e avaliação interna e externa das políticas do sistema de formação, suas instituições, carreiras e atores.
III – Fortalecimento do desenvolvimento curricular.	Garantir o direito de uma formação de qualidade a todos os estudantes, facilitando a articulação entre as carreiras, as instituições formadoras – tanto ISFD como universidades – e as escolas.
IV – Fortalecimento da formação continuada e da pesquisa	Criar ambientes de aprendizagem institucionais e interinstitucionais vinculados ao desenvolvimento dos professores e da pesquisa educacional, consolidando as funções do sistema de formação.
V – Fortalecer as trajetórias e a participação dos estudantes.	Consolidar o sistema de estímulos ao ingresso à carreira docente. Fortalecer a participação estudantil dos órgãos colegiados das instituições e sua representação nas instâncias jurisdicionais. Favorecer a construção do papel social, político e cultural do futuro professor.

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação de Professores.

Outros documentos importantes acerca da formação de professores na Argentina podem ser visualizados no apêndice 2. Buscamos nesse capítulo situar o leitor quanto à estrutura e organização da educação nos países em tela. Também objetivamos discorrer sobre os processos de formação do professor

para atuar nos primeiros anos. No próximo capítulo, abordamos os conceitos da Educação Comparada enquanto campo conceitual e metodológico e sua contribuição na compreensão das políticas de formação de professores.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO COMPARADA

Viver a abertura respeitosa aos outros e,
de quando em vez, de acordo com o momento,
tomar a própria prática de abertura ao outro
como objeto da reflexão crítica deveria
fazer parte da aventura docente.
Paulo Freire

4.1 Conceitos de Educação Comparada

O ato de comparar é inerente ao ser humano, que o realiza constantemente, muitas vezes até sem perceber que está comparando. Se levarmos em conta que o ato de comparar implica no confronto ou cotejamento de dois ou mais elementos, objetos, situações etc, no intuito de buscar semelhanças e diferenças, então compreenderemos que comparar é,

> [...] uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento humano. Toda vez que nos deparamos com um fato novo, com algo desconhecido, procuramos relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria, já vivenciados, conhecidos ou experienciados por nós e, dessa forma, apreendê-lo ou incorporá-lo, por sua vez, ao nosso cabedal de conhecimentos (BONITATIBUS, 1989, p.4).

Assim, é importante considerar que, conceitualmente, comparar pode implicar diferentes significados, como observa Aguilar (2013, p.123), "do ponto de vista conceitual e em sentido amplo, não propriamente científico, do conceito de comparação (COLINO, 2003, p.1) podem derivar duas acepções". Assim:

> [...] uma geral, que se refere à atividade mental e lógica, presente numa multidão de situações da vida humana, que consiste em observar semelhanças e diferenças em duas situações ou mais [...]; e uma acepção mais reduzida, que considera a comparação *como um procedimento sistemático e ordenado* para examinar relações, semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos ou fenômenos, com a intenção de extrair determinadas conclusões. É nessa última acepção que o termo comparação é sinônimo de método comparativo e o seu uso do método científico (AGUILAR, 2013, p.123).

Pensando a Educação Comparada, na perspectiva dessa última acepção, apresentada por Aguilar (2013), temos a partir dos estudos de Bonitatibus (1989) uma definição que nos serve de ponto de partida no diálogo acerca da comparação. Nesse sentido, para Bonitatibus (1989, p.3) a Educação Comparada é entendida como,

> [...] uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais – no todo ou em partes – de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um tempo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente, comparativa.

Inicialmente, o objeto principal de estudo da Educação Comparada foram exclusivamente os sistemas nacionais de educação, os quais se encontravam em desenvolvimento em inúmeros países. Hoje, tais estudos dizem respeito a toda a dimensão educacional, abarcando os currículos, os sistemas de ensino, as escolas, a formação docente, a gestão, as políticas educacionais, enfim.

Para Gorostiaga (2013, p. 241-242, tradução nossa), a Educação Comparada tem se debruçado sobre a relação entre a educação e seu contexto mais amplo, "no sentido de que as mudanças educacionais são vistas intimamente relacionadas com os fatores políticos, culturais e econômicos da sociedade". Assim,

> As políticas educativas têm sido tradicionalmente um objeto de estudo privilegiado para a educação comparada, embora o estudo comparado de muitos outros elementos ou aspectos educativos (começando com as práticas de ensino e aprendizagem dentro das escolas ou em espaços não formais) impliquem para a elaboração de políticas públicas. [...] Como aponta Cowem (2006, p.153), 'grande parte da educação comparada moderna tem sido moldada assumindo que no coração da educação comparada reside a política educativa' (GOROSTIAGA, 2013, p.242, tradução nossa).

Dessa forma, os estudos comparados envolvendo as políticas educacionais têm crescido dentro do campo comparativo. Isto está relacionado a um dos principais objetivos da comparação que é "obter uma compreensão mais elaborada sobre as possibilidades de melhora de um sistema educativo através de uma perspectiva inter ou supranacional" (GOROSTIAGA, 2013, p.242, tradução nossa).

Nesse aspecto da internacionalidade, assumida pela Educação Comparada, Ferreira (2008, p.125) salienta que não restam dúvidas de que é "na

comparação dos fenômenos, fatos e processos relativos à educação em diferentes contextos que a Educação Comparada toma o seu sentido. A maior parte das vezes, ela tem assumido uma dimensão internacional".

Dessa forma, os estudos comparados em educação oferecem uma vasta percepção dos aspectos *sui generis* da educação, os quais, se observados de uma única perspectiva, podem levar a uma definição simplista e fragmentada. Ao contrário disto, a Educação Comparada consiste, em ampliar nossa visão míope de uma única realidade, alargando nossas possibilidades e reflexões para além da territorialidade. Para Ferreira (2008, p.125),

> [...] a comparação em educação tem um sentido. Ela nunca é gratuita. Quando rigorosamente efetuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc., a que pertencem.

A partir do exposto, concebemos que a educação comparada coloca-se como um rico campo para compreendermos com maior consistência e profundidade nossa realidade educacional, pois o estudo de sistemas educacionais forâneos, em confronto com o nosso, livra-nos de cairmos no etnocentrismo, na idiossincrasia, oportunizando um conhecimento mais crítico da realidade. Logo,

> Sempre que tomamos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada torna-se, também, não apenas num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos. (BONITATIBUS, 1989, p.14-15)

Por meio da educação comparada, percebemos as diferenças e semelhanças, vemos o outro e, a partir dele, nos reconhecemos. Para Franco (2000, p.201), "[...] a comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas".

Assim, a Educação Comparada agrega ricas reflexões da realidade e da heterogeneidade de cada país estudado, por isso “apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.20).

Em síntese, a comparatividade lida com as relações entre “eu e o outro”, a partir de observações das características de uma determinada realidade e que certamente apresentam semelhanças e dessemelhanças, numa tentativa de, a partir do outro, conhecer a si próprio.

4.2 O método comparativo

Apesar de a Educação Comparada demonstrar indícios de sua existência desde a Antiguidade, foi somente no século XIX que seus estudos demostraram intencionalidades quanto ao ato comparativo, bem como as sistematizações em sua realização.

Para Bonitatibus (1989, p.57), a análise acerca do “método em Educação Comparada é uma das tarefas mais complexas. Sendo um campo de estudos relativamente jovem, a história da Educação Comparada, bem como sua sistematização metodológica estão, ainda, por se realizar”. Para a autora, a Educação Comparada não é “propriamente uma disciplina, mas uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais [...]” (BONITATIBUS, 1989, p.3). Nesse aspecto, Aguilar (2000, p.8) considera que,

> Ingressar numa análise sob a perspectiva de Educação Comparada significa, em primeiro lugar, aceitar as dificuldades que surgem a partir da delimitação de seu objeto de estudo “contingente” e do seu recorrente apoio na interdisciplinaridade. Isto significa que, pela existência de um campo comum com outras disciplinas e ciências, a contingência impregna seu objeto de estudo.

Dada a incerteza e até mesmo a dimensão de seu objeto de estudo, podemos dizer que é necessário que esse campo do saber utilize-se das demais disciplinas e ciências a fim de dar conta de investigar seu fenômeno. Atualmente, o que se percebe é um “amplo consenso entre os estudantes da Educação Comparada em concebê-la não como uma disciplina, mas como um campo de estudo de onde confluem múltiplas disciplinas e enfoques [...]”(GOROSTIAGA, 2013, p.241, tradução nossa). Uma vez definida sua interdisciplinaridade,

retomemos a discussão a respeito do método, porque “o que é específico para este campo de estudo, por sua vez, não pode ser dado por uma metodologia particular - já que não há acordo sobre o que envolve a comparação em termos metodológicos [...]” (GOROSTIAGA, 2013, p. 241, tradução nossa).

Segundo Aguilar (2013, p.126), os objetivos da análise comparativa são:

> Investigar semelhanças e diferenças (variação) entre casos, o que dá lugar a observar com regularidades, que devem ser explicadas, através de descobrir a covariação ou interpretar da diversidade, o que amiúde se faz através de comprovar hipóteses explicativas, que levam a explicar a complexidade de relações causais e estabelecer generalizações ou pautas particulares que permitirão, finalmente, generalizar teorias ou refutá-las.

Dessa forma, na tentativa de orientar didaticamente os estudos comparativos, Ferreira (2001) remonta três fases pertinentes ao estudo comparado, a partir das contribuições de alguns comparatistas. As fases são assim nominadas: fase pré-descritiva, fase descritiva e fase comparativa. Cada uma dessas fases apresenta suas peculiaridades, conforme segue:

A fase pré-descritiva considera a investigação desde seu princípio, quando ela começa a ser pensada e delineada, assim a mesma compreende três momentos específicos, quais sejam: a identificação do problema, a elaboração das primeiras hipóteses e delimitação da investigação. Em linhas gerais significa estabelecer o que investigar e como fazê-lo.

Não há possibilidade de traçar um caminho para a investigação sem antes estabelecer o problema a ser investigado. Identificada a problemática é importante buscar conhecer mais a seu respeito, “para que se tome conhecimento das relações que se estabelecem entre os diferentes fatores implicados e para saber se é necessário que se estude o mesmo em profundidade e no âmbito da Educação Comparada” (PARIZ, 2006, p.31). Assim, esse primeiro momento é destinado à identificação da problemática.

Por isso, nessa primeira etapa delimitamos o problema de pesquisa, traçamos seus objetivos, escolhemos a metodologia para a investigação e selecionamos os países a serem pesquisados. Posteriormente, procedemos ao levantamento histórico, contextual e legal sobre a educação brasileira e argentina,

especificamente, no que concerne às políticas de formação de professores para os primeiros anos.

No segundo momento dessa fase, passamos à elaboração de hipóteses, apesar de essa questão, nas pesquisas em ciências humanas e sociais ser bastante controversa, pois, para muitos, traçar uma hipótese constitui-se em fadar a pesquisa a um resultado determinado. Contudo, nosso entendimento sobre essa questão vem na tentativa de especulação hipotética do problema, a fim de favorecer a delimitação da pesquisa.

Na delimitação da investigação definimos o objeto, que foi o norteador da pesquisa na medida em que trouxe consigo os conceitos para se ter em mente, as produções e discussões a respeito do objeto de estudos definido, do método. No caso da Educação Comparada, é importante considerar a multiplicidade de metodologias advindas das outras áreas, tais como a Sociologia, a Filosofia, a História, entre outras, e que compõem a análise comparativa a partir das informações e dados disponíveis.

A fase descritiva é o momento de recolhimento, apresentação, e interpretação dos dados levantados, por isso ela tende a ser aquela que demanda um longo tempo de investigação. Ao se fazer a recolha de dados, é necessário refletir sobre os mesmos, a fim de perceber se são suficientes e necessários para o estudo empreendido. De acordo com Pariz (2006, p.33), é fundamental “uma descrição clara, ordenada e rigorosa por meio de uma análise sistemática dos dados, onde devem ser apresentados o tipo de fontes utilizadas, a homogeneidade dos dados e a uniformidade das partes da descrição”.

Para isso, utilizamos as fontes bibliográficas e documentais, bem como as entrevistas realizadas. A partir desses dados procedemos a análise comparativa, pois “[...] para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretenda conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis” (LOURENÇO FILHO, 2004, p.48).

De acordo com Ferreira (2001), a interpretação e análise dos dados devem focar numa análise explicativa dos dados contextuais que são reveladores ao estudo proposto. Nesse sentido, é importante que o pesquisador reflita e avalie

com veracidade se sua análise segue o objetivo de sua pesquisa e se ela não prejudica o estudo proposto. Sobre a etapa descritiva o autor assevera,

> [...] o que interessa fundamentalmente é assegurar que no final se possa realizar a comparação dos aspectos educativos que se intentaram aprofundar de acordo, claro está, com as hipóteses que se pretendem demonstrar [...]. Ora, isso requer um esforço de unificação na recolha dos dados e na redação desta fase descritiva, o que obriga a uma maior preocupação analítica e, por consequência, a um maior dispêndio de tempo (FERREIRA, 2001, p.31).

Cabe ao pesquisador uma redação explicita e objetiva, no intuito de traduzir elementos suficientes de sua análise, que possam abarcar o objeto estudado.

Para tanto, fizemos uso da literatura existente, que versa sobre os aspectos considerados na pesquisa, e dos documentos legais que postulam a educação e a formação de professores para os primeiros anos no Brasil e na Argentina. Como documentos fundamentais nesse processo, destacamos, no Brasil, a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006); na Argentina, a Lei da Educação Nacional – LEN 26.206 (ARGENTINA, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (ARGENTINA, 2007). Além dos documentos citados, outros também foram necessários para compor a análise documental, a fim de uma maior compreensão sobre as políticas de formação docente, alinhadas aos pressupostos adotados após as reformas educacionais da década de 1990.

Considerando que toda política segue um ciclo, no qual primeiramente ela é pensada e idealizada mediante discussões e disputas entre diferentes setores da sociedade, depois ela é escrita, legislada e finalmente retorna à sociedade, onde é interpretada, recontextualizada e apropriada, concebemos que o segundo momento da fase descritiva implica na investigação sobre a interpretação e apropriação das políticas de formação docente. Assim, lançamos mão da pesquisa de campo, a partir da qual buscamos junto às instituições formativas compreender a efetivação das políticas traçadas para a formação de professores, bem como suas implicações nesse processo. A fase descritiva é complementada pela análise documental e pela análise de conteúdo, sendo que esta última tem

sido muito utilizada nos estudos de Educação Comparada, quando surge a necessidade de recorrermos às fontes discursivas (FERREIRA, 2001).

Na fase comparativa, realizamos a formulação das categorias comparativas, as quais exigiram “[...] um esforço de síntese, de busca do apenas necessário, o que implica um exercício intelectual menos gratuito e mais reflexivo e convergente” (FERREIRA, 2001, p.33). A justaposição dos dados teve por objetivo o confronto dos dados e a conclusão analítica, pois a comparação propriamente dita.

Essa última etapa foi a cúspide da investigação, pois nela, o investigador se revela o protagonista de sua pesquisa, pois privilegia mais uma orientação científica do que outra, acredita na metodologia que suporta sua investigação, valoriza aspectos e fatos em detrimento de outros (FERREIRA, 2001).

A última fase, chamada de comparativa, é onde procedemos à comparação a partir de tudo o que foi estudado e recolhido durante a fase descritiva. Essa etapa exigiu cuidado demasiado, para que não seja apenas uma descrição de características e peculiaridades de cada país, mas que se constitua como comparação, como ponto de encontro e desencontro, favorecendo a compreensão das políticas de formação de professores para os primeiros anos. Essa etapa foi finalizada com a conclusão analítica de tudo o que foi observado nas políticas de formação de cada país.

Os resultados obtidos pela pesquisa devem reconhecer as fragilidades metodológicas, as indecisões que surgiram “e das opções que se tomaram, será sempre interessante fazer releituras, tentar novas interpretações, apontar outros sentidos e, sempre que possível, admitir a possibilidade da justeza de outras abordagens” (FERREIRA, 2001, 35). Porquanto, a investigação busca atingir um objetivo referente à inerência de sua problemática, assim os resultados obtidos na pesquisa não encerram e não exaustam o fenômeno educativo.

CAPÍTULO V

BRASIL E ARGENTINA – ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nós não podemos perambular à vontade
entre os sistemas educacionais do mundo,
como uma criança passeando por um jardim,
e pegamos uma flor de um arbusto e algumas folhas de outro
e esperamos obter uma nova planta,
se juntarmos o que colhemos
e plantarmos no jardim de casa.
Michael Sadler

Neste capítulo discutimos os encontros e desencontros percebidos e interpretados a partir da legislação brasileira e argentina, bem como as percepções dos formadores que vivenciam, no contexto da prática, os efeitos das políticas. Escolhemos as palavras do comparatista Michael Sadler (1861-1943) como epígrafe desse capítulo, a fim de refletirmos sobre o sentido da educação comparada, o qual não se resume em cópia de uma realidade para a outra, mas no olhar meticuloso para as diferentes culturas.

Brasil e Argentina, assim como inúmeros outros países, traçaram suas políticas de formação inicial de professores pautados nas novas exigências educacionais postas a partir das reformas educativas da década de 1990, as quais trazem em seu bojo a universalização do ensino, as avaliações externas em larga escala e as exigências da qualidade[14] educacional, despontando numa ressignificação do que é "ser professor".

Sobre os discursos veiculados pelas reformas educacionais da década de 1990, Oliveira (2008, p. 20) explica que, nesses, "Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas e da nova regulação educativa". No entanto, considerar o professor como único e principal responsável pelo

[14] - Muito se discute em termos de qualidade de ensino, qualidade de educação, contudo o termo qualidade apresenta muitas facetas. A legislação brasileira preconiza o direito a uma educação com o mínimo de qualidade, contudo não especifica o que de fato seja compreendido como qualidade. Se considerarmos as prerrogativas dos documentos advindos das reformas educacionais, a qualidade apregoada está vinculada à educação voltada para o mercado de trabalho, ou seja, o saber fazer. A nosso ver, educação de qualidade é aquela que propicia ao individuo construir conhecimentos a partir dos processos de ensino, de modo que esses conhecimentos oportunizem que o indivíduo usufrua das práticas sociais.

fenômeno educacional pode ser considerado um exagero, visto que eles são parte desse fenômeno, composto pelo contexto interno e externo da própria escola.

Estudar as reformas da década de 1990 coloca-se como elemento primordial para a compreensão das atuais políticas de formação de professores, uma vez que o discurso neoliberal difundido no documento da conferência de Jomtiem (1990) cristalizou “uma série de transformações que geraram profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais” (TELLO, 2011, p.147) nos países latino-americanos. Após essa série de transformações há que se considerar, na entrada dos anos 2000, o “novo reimpulso de Jomtiem a partir de Dakar (2000). Essas mudanças causam impactos, transformam e redesenham a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais na América Latina” (TELLO, 2011, p.147).

Tomando por base as novas exigências da profissão docente, destacamos, nos documentos legais dos países analisados, três questões imbricadas no processo de formação inicial do professor, que refletem substancialmente no perfil do professor que tem sido formado. A primeira questão diz respeito ao nível de formação inicial de professores oferecido em cada país; a segunda remete-se ao *lócus* dos cursos destinados para essa formação, bem como diversas questões que estão imbricadas nesse processo; e a terceira está relacionada com as especificidades dos cursos destinados à formação de professores para atuação nos primeiros anos.

Antes de procedermos à análise dessas questões basilares, convém uma sucinta explanação da trajetória da busca dos dados da pesquisa.

5.1 Trajetórias da pesquisa

A trajetória para o levantamento dos dados da pesquisa esteve organizada em três momentos. O primeiro deles diz respeito ao levantamento, consulta e estudo dos documentos legais vigentes em cada país. O segundo momento foi dedicado ao estudo dos autores pertinentes para as temáticas: MERCOSUL, políticas de formação de professores e educação comparada. O terceiro e último momento foi dedicado às entrevistas com os formadores de professores, aqueles que vivenciam o contexto da prática das políticas de formação docente.

A pesquisa de campo contou com a participação de 6 professores brasileiros, os quais são nominados de B1 a B6 e, 8 argentinos, nominados de A1 a A8 conforme dados do quadro a seguir.

Quadro 2 – Sujeitos de pesquisa

País	Professor	Formação	Atuação	Instituição
ARGENTINA	A1	Licenciada em Ciências da Educação, Especialista em Educação Inicial	Professora de graduação, Diretora de Educação Inicial	Universidade Nacional Tres de Febrero, Instituto Superior de Formação Docente Capacyt
	A2	Licenciado em Ciências da Educação, Psicopedagogo. Especialista em Educação	Professor de graduação e assessor da Direção provincial de planejamento.	Universidade Nacional Tres de Febrero
	A3	Licenciado em Ciências da Comunicação, Especialista em Políticas Educativas, Mestre em Ciências Sociais com ênfase em Educação.	Professor de graduação	Instituto Superior de Formação Docente e Técnica N°77, Universidade Tres de Febrero, Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
	A4	Licenciada em Educação. Mestre em Políticas e Administração da Educação	Professora de graduação; professora de educação primária e secundária	Universidade Nacional San Martín e Universidade Nacional de José C Paz
	A5	Licenciado em Filosofia. Doutor em Ciências da Educação	Professor de graduação e pós-graduação	Universidades Nacionais de La Plata, Tres de Febrero
	A6	Graduado em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Educação	Professor de graduação e pós-graduação	Universidades Nacionais de La Plata, Tres de Febrero, San Martín e Universidade de Buenos Aires
	A7	Graduação em Ciências da Educação, Especialista em Ciências da Comunicação	Professor de graduação	Universidade Nacional Tres de Febrero
	A8	Graduação em Ciências Sociais, Especialista em Educação	Professor de graduação	Universidade Nacional Tres de Febrero
BRASIL	B1	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	B2	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	B3	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	B4	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	B5	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	B6	Graduação em Pedagogia, Doutorado em Educação	Professora no curso de Pedagogia e pós-graduação	Universidade Estadual do Centro-Oeste

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para o levantamento dos dados foram realizadas entrevistas, gravadas em áudio, as quais foram transcritas em documentos chamados de protocolos de entrevista. Sobre a escolha dos participantes, é importante destacar que para um recorte do grupo optamos pelo grau de formação dos mesmos. Assim, escolhemos aqueles que possuem doutorado em sua formação. Contudo, ao observarmos o quadro dos sujeitos de pesquisa percebemos que manter essa escolha no Brasil foi mais fácil que na Argentina, pois nessa compreendemos algumas particularidades na docência no ensino superior.

No Brasil, as professoras são efetivas, em regime de dedicação exclusiva na instituição, já na Argentina percebemos que os professores, em geral, atuam em mais de uma instituição, fato bastante comum e também a exigência quanto a titulação é menor. Dos participantes da pesquisa, na Argentina, tivemos dois doutores, os quais ascenderam ao título recentemente.

Não tivemos dificuldades quanto a negação em participar da pesquisa, pois todos os consultados aceitaram participar.

5.2 A dualidade formativa brasileira e o caso argentino

No Brasil, a lei educacional (LDB 9.394) possibilita, a partir de seu artigo 62, que a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seja realizada em nível médio, implicando no que chamamos de dualidade do nível formativo. Conforme explicado anteriormente, salientamos que o termo dualidade representa a natureza e característica distinta no mesmo processo, nesse acaso a formação de professores.

Tal dualidade levanta acalorados debates, pois inúmeras pesquisas apontam para a importância de uma formação aprofundada para o trabalho com as crianças dessa faixa etária (BRZEZINSKI, 2007). Nesse sentido, a autora explica sua perplexidade com o fato da LDB 9.394 admitir uma formação mínima para esses profissionais.

Para a professora B1, a questão da formação docente em nível secundário é bastante séria e enraizada no processo histórico e cultural da nossa sociedade, pois,

> A gente tem uma cultura, isso eu acho grave, de considerar que quem vai trabalhar nos anos inicias não precisa saber tanto, não precisa conhecer tanto. [...] Ah! Fez um curso de magistério, uma graduação qualquer, pronto. Nossa! Uma graduação já está sobrando conhecimento! E, isso é cultural, isso vem desde que o magistério foi instituído no Brasil, então eu acho que é uma cultura que a gente precisaria romper, superar (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B1, 2015, p.1).

A partir da consideração da professora, percebemos que há uma crença de que professores que atuam nos primeiros anos não precisam de muitos conhecimentos. Isso ignora a importância dos primeiros anos na vida escolar dos indivíduos. À luz das contribuições de Bourdieu (1989), apreendemos que a manutenção desses níveis distintos reforçam as hierarquias ocupadas pelos professores dentro desse campo[15]. Isso revela ainda, a maior ou menor detenção de um capital específico por parte dos agentes, isto é, dos professores.

A formação docente pode ser compreendida a partir do conceito de campo de Bourdieu (1989) como um espaço onde os diferentes agentes estabelecem suas relações e também um local de disputa de poder, um poder invisível, simbólico.

A professora B5 aponta que, "[...] a sociedade é bastante complexa, as exigências são muito grandes e um curso apenas de nível médio não vai suprir as necessidades de formação para se atuar nas séries iniciais, considerando toda a complexidade da escola" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B5, 2015, p.2).

É inegável o processo histórico dos cursos normais, em nível médio, que para um determinado momento social, histórico e cultural atendeu a demanda nacional, oferecendo uma formação básica, mínima, para os professores, como evidencia a professora B3: "naquela época era uma saída necessária, era um curso importante, ele dava uma formação mínima necessária para aqueles docentes que realmente iam para a sala de aula atuar de 1ª a 4ª série e também na pré-escola" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B3, 2015, p.1).

Contudo, considerando a sociedade atual e também as possibilidades de acesso à própria formação em nível superior, essa formação tornou-se obsoleta e

[15] - Para o conceito de campo em Bourdieu, ver o capítulo III, A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo, a na obra O poder Simbólico (1989).

inadequada. Inadequada pelas próprias características de curso apresentadas. Assim,

> [...] a formação a nível médio deixa a desejar, porque ela é uma formação bastante técnica, as disciplinas são muito mais de caráter instrumental e nós precisamos de professores que tenham um conhecimento amplo, geral a respeito da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B5, 2015, p.3).

Nesse sentido, salientamos que muitos documentos postos aos países latino-americanos consideram que a formação docente deve ser de caráter prático, técnico, com ênfase no saber fazer, seguindo a lógica da eficiência, sem muitas reflexões e sendo até mesmo alienante. De acordo com Gadotti (2005, p.3) “Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, programas instrucionais”.

Desde as reformas neoliberais deflagradas na década de 1990, temos presenciado políticas de formação docente emergenciais e fragmentadas pensadas para atender questões pontuais, sem vislumbrar projetos a longo prazo. Some-se a isso a desvalorização e o sucateamento da profissão, bem como o reducionismo do conhecimento científico do professor em virtude da propagação da epistemologia da prática, *savoir y faire*, saber-fazer.

Essa percepção retoma o velho dilema acerca de uma formação prática, para o simples repasse de modelos pré-estabelecidos de atuação, de ‘receitas’ prontas e acabadas, como se de fato no processo de ensino e aprendizagem fosse possível, simplesmente, aplicar uma receita. Nesse sentido, a professora B6 ressalta que:

> [...] a formação de professores, é uma formação mais ligada ao âmbito prático, a formação prática, mesmo com toda a reformulação dos cursos e a preocupação com disciplinas de fundamentos, novamente a gente vê discursos que o professor precisa de uma formação mais prática, mais metodológica (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B6, 2015, p.4).

Para Imbernón (2010, p. 63), a formação inicial deve “[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...]”. Para isso, é necessário que a formação ocorra em espaços onde o conhecimento científico e pedagógico seja

refletido e apropriado por parte dos futuros professores, onde os conhecimentos teóricos subsidiem a prática pedagógica, a construção da *práxis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977). Nesse sentido, Freitas (2007, p. 1208-1209) contribui com uma significativa reflexão:

> A manutenção da formação em nível médio se constitui nas condições atuais, um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação superior de professores em serviço, informada pela noção de competências, cumprindo fielmente um dos postulados da reforma no campo da formação.

Essa formação em serviço, apregoada nos documentos internacionais, postulada na própria LDB 9.394 em seu artigo 61 e pautada na noção de competência, como expôs a autora, retoma o que dissemos anteriormente sobre a epistemologia da prática. Para Ball (2011, p. 92-93), o colapso da teoria nos estudos educacionais relaciona-se com outras áreas do campo educacional, como a:

> [...] retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências a o treinamento para o trabalho. O ensino associado à pesquisa é, então, reconstituído e despolitizado. De esforço intelectual, passa a ser visto como processo técnico.

Certamente manter a formação em nível médio atende a certos interesses postulados na própria política. Embora a LDB 9.394/96 tenha valorizado em sua caligrafia a formação docente em nível superior, deixou brechas para uma formação de nível médio e, mesmo traçando em seu artigo 87 a década da educação, a qual dispunha no parágrafo 4º a contratação exclusiva de professores formados em nível superior, não conseguiu atingir essa meta, o que resultou na revogação, pela lei 12.796/13, desse parágrafo. Entendemos que essa revogação representa um retrocesso, conforme salienta a professora B4:

> [...] isso foi um retrocesso, era uma conquista, mas acabou sendo um retrocesso. Como eu disse e penso, ser um retrocesso, pelo fato de que é preciso que o professor possua uma boa habilitação, que tenha uma boa formação para trabalhar com os pequenos, seja na educação infantil ou anos iniciais. Os anos iniciais exigem professores com conhecimentos que realmente possam trabalhar com os diferentes conteúdos dos anos iniciais, não é qualquer tipo de formação, ele precisa de uma formação consistente (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B4, 2015, p.2).

A professora B2 manifesta que, com a década da educação, disposta no parágrafo 4º do artigo 87, “Os cursos normais em nível médio começaram a ser desmobilizados, porque a lei dizia que deveria ser formado um professor em nível superior e tinha esse período, a década de formação, para se adequar à lei” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B2, 2015, p.2), ou seja, até o ano de 2007 todos os professores deveriam estar formados no âmbito da educação superior, porém essa meta não foi atingida, chegando a ser revogada. Dessa forma, a professora considera que “[...] houve um retrocesso porque os cursos normais voltaram e estão sendo admitidos no mercado os profissionais com nível médio” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B2, 2015, p.2).

A admissão desses profissionais no mercado de trabalho favorece o viés econômico, basta observar os próprios editais de concursos para o magistério, que podemos constatar que os salários dos profissionais para nível médio são, obviamente, diferenciados dos salários para nível superior. É uma forma de reconversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico, uma vez que a valoração do capital cultural, obtida com o diploma de nível superior, é maior que a certificação em nível médio, o que resultará em diferente retorno econômico para seu possuidor.

Entre avanços e retrocessos, para a professora B1, permanece a seguinte questão: “Como é que fica então a educação nesse início? São os anos iniciais, são os anos importantes, é a base para continuidade de estudos. Isso é uma questão extremamente preocupante!” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B1, 2015, p.3). Nesse sentido, a fragilidade formativa refletirá no trabalho da sala de aula, na formação dos alunos.

Por outro lado, a partir da década da educação, podemos refletir a respeito do volume de cursos que surgiram na ânsia de elevar a formação do quadro do magistério que já atuava na educação básica, o que resultou em espaços distintos e destoantes de uma formação qualitativa, que aligeirou o processo formativo, conforme veremos adiante.

Porém, intencionar a elevação da formação docente para o nível superior constitui-se como elemento primordial, mas para colocá-lo em prática são

necessárias políticas sérias e bem estruturadas, com relevantes investimentos, o que não ocorreu, pois foi mais interessante revogar essa disposição da legislação.

Reconhecemos que as características do próprio território brasileiro, as díspares regiões, as comunidades longínquas e de difícil acesso podem, sim, ser impeditivos para que um grupo de professores não consiga acesso e permanência para a formação em nível superior. Contudo, essa realidade não pode ser uma desculpa para justificar a manutenção de uma formação em nível médio, principalmente em lugares onde o acesso é mais facilitado. Assim,

> [...] se tivéssemos investimentos suficientes e adequadamente destinados para a formação de professores nas universidades, que viabilizasse o acesso de todos os alunos, os docentes, para receber essa formação nas universidades das regiões, enfim, eu acredito que não haveria hoje a necessidade de termos cursos de nível médio para formar professores (PROTOCOLO DE ENTREVISTAS B3, 2015, p.2).

A partir desse posicionamento, afirmamos que, para nós que vivenciamos o contexto da prática das políticas emanadas para a docência e para a própria educação, é frustrante percebermos na grafia de inúmeros documentos a super-responsabilização do professor quanto ao baixo desempenho dos alunos, quando não nos é dado o mínimo necessário para o trabalho em sala de aula, ou seja, uma formação condizente com a configuração atual da sociedade. Isso é no mínimo contraditório.

Se no Brasil a dualidade de níveis de formação é motivo de tensão, na Argentina essa questão já foi, há tempo, superada, uma vez que a formação dos professores para a educação primária acontece apenas em nível superior conforme prescrito na LEN 26.206: “[...] a formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior” (ARGENTINA, 2006, art. 72).

Na Argentina, “a formação docente em suas origens estava no ensino secundário, na escola normal [...]” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A2, 2015, p.1), a qual teve seu fim, na década de 1960, com a criação e o fortalecimento dos Institutos Superiores de Formação Docente. De acordo com o professor A4,

> Até o ano de 1967 os professores se formavam dentro do mesmo período da formação secundária, com uma educação com direito a orientação ao magistério. A partir desse momento se inicia toda uma modificação de oferecer maior tempo de formação (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.2).

Ainda, o professor A5 explica que,

> [...] em toda a Argentina foram formados os *maestros*[16] normais, que se formavam na educação secundária, era a corrente normalista Sarmiento, que em 1861 cria a escola normal de Paraná e até 1969 que se deixa de formar os maestros nas escolas médias normais e passam a formá-los nos Institutos Superiores de Formação Docente (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A5, 2015, p.3).

Foi no governo militar de 1966 a 1973, na chamada Revolução Argentina[17], que as escolas normais deixaram de outorgar o título de *maestros* para a escola primária. Essa formação passou, então, para o nível terciário com a criação dos Institutos Superiores de Formação Docente, conforme indica o professor A6: "Até o ano de 1967 os professores se formavam dentro do mesmo período da formação secundária, com uma educação com direito a orientação ao magistério. A partir desse momento se inicia toda uma modificação de favorecer maior tempo de formação" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.2).

A partir dos estudos de Southwell e De Luca (2008) sobre as políticas educativas no governo de Juan Carlos Onganía (1966-1970), compreendemos que os últimos anos de 1960 e os primeiros de 1970 foram efervescentes na transição da formação normal secundária para a formação superior, pois até esse período a formação docente continuava ocorrendo nas chamadas Escolas Normais de nível secundário. "A 'Revolução Argentina' se encarregou de alterar tal situação através da modificação institucional que dispôs a passagem para o ensino superior [...]" (SOUTHWELL; DE LUCA, 2008, p.382).

De acordo com as autoras, a primeira medida do governo, em 1968, foi interromper a formação do magistério, tal qual vinha ocorrendo e, sucessivamente, em,

---

[16] - O termo '*maestro*' aparecerá diversas vezes nesse capítulo quando nos referirmos à formação de professores para o ensino primário na Argentina, pois maestro na Argentina se refere ao professor que atua na educação inicial e primária. Assim, "*Maestros* são chamados aqueles que se formam para atuar na educação inicial (jardim de infância) e na educação primária (1º ao 6º ano). O título, no diploma, é 'professor de ensino primário', mas somos chamados de *maestro*, é mais comum, já está naturalizado, por mais que eu seja professora, me chamam de *maestra*" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A3, 2015, p.3) .

[17] - Ditadura Argentina que teve início com o golpe de Estado que derrubou o presidente constitucional Arturo Illia, em 28/07/1966. A ditadura Argentina se autodenominou Revolução Argentina e durou até o ano de 1973. Nesse período, o país foi regido pelo Estatuto da Revolução Argentina, documento que assumiu o mesmo valor jurídico da Constituição Nacional.

> [...]11 de setembro de 1969 o subsecretário de Educação, Emílio Fermín Mignone, expôs que na sequência se implementaria um novo programa de formação, aperfeiçoamento e atualização docente. A concretização do anuncio demorou quase mais um ano e para os finais de 1970 se comunicou o sistema alternativo que regeria o ingresso a carreira a partir de 1971. Assim, a instauração da nova modalidade – a que foi denominada 'terceirização' (Southwell 1995, 1997) – o surgimento dos Institutos de Formação Docente e a aprovação de seu novo currículo surgiram como processos convergentes nos últimos momentos anos da década de 1960 e começo da de '70 (SOUTHWELL; DE LUCA, 2008, p. 383).

O marco político desse período tinha intenções de profissionalizar o trabalho docente, ampliando sua formação e "implementando uma capacitação específica permitindo o manejo de técnicas e conhecimentos instrumentais" (SOUTHWELL; DE LUCA, 2008, p. 383) a fim de que o trabalho educacional fosse eficaz. É importante ressaltar que o governo militar instaurado nesse período iniciou um processo de profundas reformas educacionais no país, que incluíam a descentralização e a privatização escolar, bem como a terceirização da formação docente. Para Pogré (2004, p.22),

> A passagem ao nível superior terciário da formação de *maestros* para a escolaridade básica com o objetivo de 'profissionalizar' seus estudos, foi, sem dúvidas, um momento de particular importância. Em 1969, por decreto presidencial, a de *maestros* primários. A nova carreira magisterial abarcaria dois anos e meio de formação e tinha como requisito de ingresso possuir certificado de aprovação de nível médio.

A partir do exposto, compreendemos que a Argentina conseguiu superar a realidade da formação normal em nível secundário e foi gradualmente ampliando o tempo de formação nos cursos em nível terciário. Contudo, essa superação teve como pano de fundo os interesses e objetivos políticos, que viram na educação possibilidades de elevação do nível econômico do país, e não partiu da preocupação em elevar o nível de formação dos professores a fim de que estes tivessem um arcabouço teórico ampliado.

De qualquer forma, isso favoreceu a ampliação do nível de formação dos professores argentinos. É importante destacar que estamos cônscios de que simplesmente ampliar ou "cambiar" a formação dos professores de um nível para o outro não garante que ela será melhor, mas representa um começo.

Já no Brasil a legislação demonstra que essa realidade dicotômica nos níveis formativos ainda permanecerá por um longo tempo. Um dilema conflituoso

e de difícil solução, mesmo porque são inúmeros fatores conjunturais, como a própria extensão territorial do país, a disparidade entre as regiões brasileiras, o difícil acesso (em lugares longínquos) aos cursos de formação em nível superior na modalidade presencial, o viés econômico, as políticas em curto prazo, entre outras, que perpassam essa questão.

Contudo, acreditamos que essas questões não podem servir como justificativa para procrastinar a solução desse dilema. É importante que o Brasil repense e busque a superação dos níveis formativos oferecidos aos professores dos anos iniciais. Temos um arsenal de pesquisas que apontam para a necessidade de que a base escolar, que é construída na educação infantil e nos primeiros anos, seja construída a partir de um processo de ensino e aprendizagem consciente, que possibilite ao professor e ao aluno participação ativa no processo.

Salientamos que somente a permuta do nível médio para o superior não garante uma formação inicial mais sólida, conforme discutiremos na sequência.

5.3 O lócus da formação docente: os distintos espaços formadores e suas características

Considerando a formação docente em nível superior, procuramos nessa seção refletir como a formação vem ocorrendo nos países em tela, pois pensar essa formação em nível superior implica reconhecer a diversidade de espaços/locais onde esse processo vem ocorrendo, dentre os quais destacamos: espaços universitários e não universitários, públicos e privados, públicos estatais e públicos não estatais, além das modalidades presencial e a distância.

No Brasil, a LDB 9.394 possibilita que a formação de professores seja realizada em espaços não universitários, ou seja, nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), o que impactou o “ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores” (ENS e GISI, 2011, p. 31).

Destarte, ao criar os Institutos Superiores de Educação, a LDB 9.394 criou, fora da ambiência universitária, um novo espaço de formação de professores (SILVA, 1999), mas sem o necessário cuidado de garantir uma formação inicial

adequada e suficiente ao professor, uma vez que os espaços universitários seguem princípios básicos como o ensino, a pesquisa e a extensão, que as demais instituições formativas estão desobrigadas de seguir.

A respeito desses princípios, Maués (2003, p.100) assevera que a formação docente,

> [...] ocorre fora da universidade, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde seu surgimento, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

Nesse aspecto, a professora B6 aponta que "[...] após os anos 1990 há todo um processo de aligeiramento, barateamento dessa formação. Isso fez com que surgisse no Brasil diversas instituições privadas, diferentemente de uma pública que prima pela pesquisa, ensino e extensão" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B6, 2015, p. 5).

A partir dessas considerações, depreendemos que as próprias políticas trouxeram em seu bojo o incentivo para a expansão da educação superior no âmbito privado, mais especificamente nos cursos de formação docente. Isso possibilitou a criação de múltiplos espaços de formação, os quais muitas vezes podem não atender às especificidades da formação no que tange ao ensino, a pesquisa e a extensão, princípios próprios da instituição universitária.

Dessa forma, "a universitarização se deu fora da universidade, por vezes com qualidade pouco confiável, sobretudo pela multiplicação das entidades privadas que começaram a surgir em razão da facilidade propiciada pela legislação" (MAUÉS, 2009, p. 8-9). Nesse sentido, a professora B6 salienta que;

> Essas políticas de formação de professores, especialmente no que se refere ao curso de Pedagogia, são uma questão que precisa ser entendida a luz de um processo histórico, político, de realmente não valorização do profissional, de políticas que visam o não custo com a educação, o não reconhecimento da educação e isso refletiu nesse processo todo (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B6, 2015, p.4).

Ampliando essa discussão, Scheibe (2008, p. 49) pontua que:

> Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores,

> amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas.

Cabe questionarmos os motivos e interesses presentes nessas políticas, que deixam de considerar o óbvio que, nesse caso, seria o fortalecimento da formação docente nas universidades, para criar mecanismos 'paliativos' que na maioria das vezes aligeira e fragiliza essa formação, além do que, esses mecanismos são altamente caros para o aparelho público. "A criação dos ISEs enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.272) e, consequentemente, enfraquece o processo formativo, uma vez que não proporciona uma formação integral ao professor.

Acerca da privatização da formação docente, entendemos que de fato as políticas deflagradas na década 1990 tiveram um forte cunho, no que diz respeito ao incentivo, da lógica da mercantilização e privatização da formação de professores, que se deu nas discussões do aparelho público estatal e do público não estatal.

No Brasil, a concepção de público não estatal se disseminou com o economista Luis Carlos Bresser Pereira, que esteve no comando do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Essa concepção defendia que o Estado é burocrático e ineficiente na execução de serviços públicos, como educação e saúde, por isso permite e viabiliza verbas estatais para que o setor privado ofereça esses serviços. Nesse sentido, Freitas (2013, p. 7) argumenta que:

> Por este entendimento, a educação continuaria sendo pública mesmo não sendo de administração estatal e só haveria privatização de fato se houvesse a venda do patrimônio público. As concessões 'privatizariam' a gestão apenas, preservando o patrimônio público. Para todas essas propostas são arrolados 'estudos' e 'pesquisas' que atestam seus êxitos, em muitos casos produzidos pelos próprios interessados nas vendas.

Difundido na década de 1990 e fortalecido com a entrada dos anos 2000, esse entendimento tem regido inúmeras políticas para os mais diferentes segmentos da sociedade, em especial para a educação. A partir desse entendimento, as políticas docentes plasmaram a formação de professores,

refletindo numa diversidade de processos formativos no seio da sociedade brasileira.

Contudo, esse discurso reformista neoliberal não ficou restrito apenas ao Brasil, mas difundiu-se em toda a América Latina. Sobre o caso argentino, Feldfeber (2012), em uma comunicação proferida na Conferência Latinoamericana e Caribenha de Ciências Sociais - Colóquio Latinoamericano Pedro Krotsch, que discutia as políticas universitárias na América Latina, pontua que:

> As reformas da década de 1990 marcam um contexto mais amplo, onde na Argentina se redefiniram os sentidos históricos de nossa educação pública. Pela lei, nós não temos mais educação pública ou educação privada. O que temos são instituições públicas de gestão estatal e instituições públicas de gestão privada. Estas redefinições do público, também permeiam o campo universitário e se refletem na Lei de Educação Superior vigente (COLÓQUIO LATINOAMERICANO PEDRO KROTSCH, 2012).

Desse modo, pensar a formação docente em nível superior, implica compreendê-la nesse cenário que altera os conceitos de público e privado, conforme salienta a professora B6:

> [...] para mim, na minha leitura, em relação a essa reconfiguração do Estado, muda um pouco essa questão do que é privado e do que é público. Tem uma mudança em relação a isso, porque ao que me parece as próprias instituições públicas realizam ações de cunho privado, e as privadas recebem também recursos de fonte pública, então acho que é importante refletir sobre essas categorias, público e privado, pois elas interferem no cenário de políticas de formação de professores. [...] Aí a gente vê um Estado colocando, jogando pras instituições privadas recursos que são públicos, via Prouni, via tantas outras formas de financiamento, e por outro lado a gente vê o sucateamento das universalidades públicas presenciais (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B6, 2015, p.6).

Diante disso, o que observamos é que, no âmbito das políticas públicas, foi mais interessante possibilitar inúmeros espaços formativos, do que investir massivamente nas universidades já existentes, expandi-las e até fomentar o surgimento de outras. É de fato uma desresponsabilização com a formação docente e com a universidade pública. Assim,

> Esse sucateamento também tem reflexo nessa formação, então acho que o mais próximo de se dizer é uma reconfiguração das políticas de formação de professores a luz de todos esses fatores políticos, econômicos, sociais, que colocaram o Estado numa posição mais

> afastada que deveria ser a responsabilidade, e uma não preocupação com a qualidade e sim quantidade, que se preocupa mais em avaliar os alunos, em apresentar dados, do que exatamente investir na formação inicial do professor (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.3).

A professora adverte ainda que "a política de formação de professores vai além da dualidade da formação modalidade normal e o superior em pedagogia. O que tem que observar é os inúmeros tipos de formação em cursos e categorias diferentes" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.2). E esses variados tipos de formação revelam a fragilidade e a fragmentação da formação de professores no Brasil, o que refletirá substancialmente no trabalho em sala de aula.

Nesse aspecto, Ens e Gisi (2011) salientam inúmeros tipos de formação, quando afirmam a diversidade de cursos formativos. Para as autoras "[...] surge a questão sobre a qualidade dessa formação em razão da multiplicidade de cursos oferecidos na atualidade para formar o professor da educação básica" (ENS E GISI, 2011, p. 31).

No que diz respeito à coexistência de distintos espaços formativos em nível superior na Argentina, a Lei da Educação Superior (LES) nº 24.521 de 1995 em seu artigo 5º, explica que o ensino superior é constituído por "instituições de educação superior não universitária, sejam de formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística. E, por instituições de educação universitária, que compreendem as universidades e os institutos universitários." (ARGENTINA, 1995). De acordo com o professor A4,

> O sistema de educação argentino tem níveis de formação distintos: nível inicial, educação primária, educação secundária, educação superior. A educação superior se divide em dois ramos; educação não universitária, que aqui chamamos carreira terciária, e a educação universitária. Os professores para a educação primária se formam fundamentalmente nos institutos superiores de formação docente, com duração de 4 anos de formação. Essa formação pode ocorrer na universidade, mas a tradição que tem é que essa formação ocorra fundamentalmente nos Institutos Superiores de Formação Docente (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.4).

Diante do exposto, compreendemos que a LES 24.521 prevê que, preferencialmente, a formação docente seja ofertada nas instituições terciárias, as quais são direcionadas especificamente para o trabalho em sala de aula, para o fazer pedagógico. Assim, "os Institutos Superiores de Formação Docente têm a

função da docência, que seria a função acadêmica, pedagógica" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.4).

Embora a lei possibilite que a formação aconteça em espaços universitários que ofertem a demanda, sua grande maioria é feita nos espaços não universitários, ou seja, nos Institutos Superiores de Formação Docente.

Corroborando essa afirmativa, o professor A2 comenta que "Na Argentina, de um lado está o ensino universitário, mas a formação docente, em muitos casos, está fora da universidade, no que se chamam Institutos Superiores de Formação Docente [...]" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A2, 2015, p.3). O professor explica que "há algumas universidades que também têm formação docente", contudo, enfatiza que em sua grande maioria a formação de professores para a atuação no ensino primário é realizada em nível superior, mas fora do espaço universitário, e conclui que estes "são dois sistemas que formam parte do mesmo nível superior, mas são dois sistemas diferentes" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A2, 2015, p.2).

Historicamente, os Institutos Superiores de Formação Docente assumiram, no final da década de 1960, a formação de professores para o ensino primário, "com o sentido de que essas instituições iriam formar os professores que requeria o próprio sistema educativo formar [...]. Esse foi, em si, o sentido fundamental dos institutos, coisa que não faziam as universidades" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.3).

Assim como no Brasil o curso normal de formação de professores esteve preocupado em atender uma demanda de docentes que necessitavam de uma formação, ainda que básica, na Argentina o trabalho dos Institutos também veio como uma solução rápida para atender a demanda de formação de professores, conforme a necessidade do próprio sistema educativo, que na época atravessava a reforma educativa proposta pelo governo militar de Onganía. De acordo com Gatti e Nunes (2008, p. 73),

> O sistema universitário e o não universitário nascem e se desenvolvem paralelamente como regiões altamente diferenciadas no imaginário social, no contexto da política de educação, na autonomia e, segundo Cámpoli (2004), a lei mantém de alguma forma esta diferenciação.

Para o professor A4, essa distinção é presente mais no *status* da formação do professor do que na qualidade dessa formação, pois o sistema universitário e não universitário "São espaços distintos, muito diferentes" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.2) no que concerne a sua estrutura e missão. Para o professor, o sistema universitário e não universitário:

> São distintos, agora não são melhores ou piores, o que acontece é que paralelamente se vai construindo um sistema de valor simbólico sobre essas instituições. Fazer um professorado numa universidade pública nacional tem mais valor ou prestígio simbólico socialmente, que fazê-lo no ISFD [...] (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.4).

A professora A3 explica que,

> O *maestro* propriamente dito se forma em nível terciário, nos institutos de formação docente. Pode ser nas universidades também, porém não é comum. O *maestro* na argentina não se forma nas universidades, faz nível terciário. Porém, isso é uma decisão, há muita gente que fica com seu título terciário de *maestro* e fica aí, se capacita, faz cursos e não vai à universidade, mas isso não implica que um é melhor ou pior, são opções, ou que a formação é melhor ou que a formação é pior. [...] se aprende mais ou menos o mesmo. O desenho curricular é mais ou menos igual. (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A3, 2015, p.4).

Já para o professor A2, em termos comparativos, é mais difícil estabelecer um julgamento quanto a qual formação seria a melhor, pois isso demandaria, inclusive, uma discussão acerca de um padrão de qualidade. Para ele "seria um tema a discutir, mas é difícil por que não há critérios com elementos comparáveis, porque a maioria da formação docente está nos institutos superiores" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A2, 2015, p.5) e ficaríamos com pouco índice comparativo, pois a formação de maestros nas universidades é quase nula.

Nesse sentido, afirmar que há uma dualidade formativa no que concerne à formação de maestros para o ensino primário seria um tanto arriscado, pois "Sim há dualidade, porém para os professores que atuam em nível médio, título de formação de maestros para a escola primária ou inicial se outorgam em uma ou duas universidades, nada mais" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.3). Podemos dizer que seria necessária uma compreensão de que dualidade estamos falando, que elementos serviriam de parâmetro.

Diante disso, entendemos, pela fala dos professores, que para a formação em termos de trabalho estritamente pedagógico, vinculado ao como ensinar, os

institutos têm desempenhado seu papel e talvez por isso seja concebido como um espaço nem pior e nem melhor que a universidade, mas apenas diferente. Por outro lado, compreendemos também que é importante problematizar de que forma esse “como ensinar” tem sido trabalhado nessas instituições, uma vez que, tradicionalmente, estas instituições são fundamentalmente vinculadas ao ensino.

Nesse sentido, o professor A5 nos ajuda a refletir sobre o conceito de ensino e também sobre o professor formador desses institutos, pois nestes “é priorizado um professor com experiência na prática mais que com titulações. Se você vai concorrer a uma vaga de professor no instituto e veem que você é doutor em educação não irão aceitá-lo”, pois “nos institutos preferem que você seja *maestro* e com 20 anos de experiência, por exemplo,” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A5, 2015, p.6). Ou seja, há dois critérios basicamente essenciais, a formação inicial de maestro e o privilégio pelo vasto tempo de experiência prática em detrimento da própria titulação.

Contudo, entendemos que a supervalorização da experiência prática em detrimento de conhecimentos científicos não caracteriza um bom professor formador, é preciso mais, é preciso ir além. Nesse sentido,

> O que se tem que entender é que nenhuma coisa nem outra (ter o título de *maestro* e os muitos anos de experiência) garantirá a construção de conhecimentos. Muitas vezes o que acontece é que o *maestro* com 20 anos de experiência tem uma matriz de ensino que lhe permitirá transmitir receitas de como se ensinar, sem deixar espaço para a reflexão. Muitas vezes é a transmissão de uma receita (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A5, 2015, p.6).

Uma questão interessante de se observar é que os participantes da pesquisa, tanto no Brasil como na Argentina, não deixaram de mencionar a influência do contexto da formação inicial no processo formativo. Nesse sentido, o currículo, as políticas de formação, o lócus da formação, o professor formador, etc., aparecem como influenciadores nesse processo.

No que diz respeito ao professor formador, no que se refere ao caso brasileiro, a professora B14 reflete sobre quem é o professor que forma os estudantes de pedagogia: quem é ele, qual percurso formativo ele vivenciou? Para ela “É aquele que vai cursar a pós-graduação no *stricto sensu*, mestrado e

doutorado no âmbito da educação" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B14, 2015, p.7), pois essa é prerrogativa da lei. Contudo, a professora adverte,

> Mas o que os cursos de mestrado e doutorado estão trabalhando no âmbito da formação de professores? Se ele faz uma pesquisa própria, de repente não é sobre esse assunto, é outra, e esse professor vai formar futuros professores. Ele às vezes nunca entrou numa escola, ele não tem a experiência na escola básica, e ele vai trabalhar com conteúdos que precisa se ter a ideia do que trabalhar, mas também como trabalhar, os fundamentos daquilo, ele tem que ter todos esses elementos, é a práxis, a teoria e prática. Então a fragilidade é refletida também no professor que forma, o professor formador. Porque esse professor formador, na pós-graduação, não é preparado para docência ele é preparado para a pesquisa. A ênfase da sua formação não é para a docência (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B14, 2015, p.7).

Nos últimos anos houve um aumento no número de alunos que recém saíram da graduação e foram para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e que atuam como professores formadores dos futuros professores. Inclusive, com muitos deles atuando nas disciplinas de estágio supervisionado. Para o professor A6, um problema muito sério na formação de professores na Argentina perpassa justamente essa questão:

> [...] outro problema que é muito sério, em geral, o elenco de professores dos institutos não estiveram nas escolas primárias. Sobretudo, os que são professores de prática. Historicamente, para ser professor de prática de ensino, ou seja, estar em um grau onde se está formando um professor, esse professor teria que ter a experiência e não tem, ou isso já não existe. Tem que ter estado dentro da escola, e isso já não existe (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.5).

Diante disso, aludimos que as debilidades da formação do professor formador refletem também no processo de formação dos futuros professores. Com isso, não estamos defendendo que o conhecimento da prática responde todas as questões, uma vez que é necessário e imprescindível a formação teórica, o conhecimento científico, mas teoria e prática são eixos interdependentes, são elementos constitutivos da *práxis*.

Nesse caso, retomamos a discussão de Bourdieu (2007) a respeito do capital cultural conferido a partir de títulos outorgados, os quais nem sempre representam o saber legítimo, mas que tem o poder de conferir um status positivo a seu detentor.

Sobre os institutos de formação na Argentina, o professor A6 enriquece a reflexão quando aponta que:

> Na Argentina, a experiência dos institutos favoreceu que rapidamente houvesse maestros, porém o que ocorreu foi que a formação esteve organizada com um modelo similar ao esquema das escolas secundárias e primárias. Os que estudavam para maestros não tiveram/têm uma experiência equivalente, ou pelo menos em parte, a experiência que tem um estudante na universidade, em termos de como constrói seu vínculo com o conhecimento pedagógico/didático e com o conhecimento científico. Sim, na universidade, habitualmente, aquele se forma com um nível de criticidade, de questionamento. Nos institutos, de alguma maneira, se impôs uma estrutura organizacional, administrativa, muito similar à de uma escola primária, não os conteúdos, obvio, mas sim na perspectiva organizacional. Portanto, os sujeitos iam aos institutos como foram ou como se continuassem na escola secundária, com a única diferença que iriam receber uma formação pedagógica para habilitá-lo a dar aula. Portanto, o circuito de possibilidades, a *posteriori*, de se gerarem mudanças eram bastante baixos, uma expectativa nula (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.4).

Diante das reflexões possibilitadas pelos professores A5 e A6, entendemos que há diferenças em termos de construção do conhecimento, reflexão e criticidade por parte dos professores formados em universidade e nos institutos. Se, no Brasil, a formação em nível médio, bem como a formação em nível superior realizada nos Institutos Superiores de Educação, possuem maior ênfase nos saberes estritamente pedagógicos, de cunho metodológico e procedimental, sem muitas reflexões e praticamente desvinculados do saber científico que é próprio da pesquisa, igualmente na Argentina a formação nos ISFD também apresenta características de uma habilitação para ministrar aulas.

É como se os conhecimentos científicos, reflexivos e críticos pertencessem à universidade, ficando os demais espaços fadados à epistemologia de saber fazer e, de alguma forma, as políticas sustentam essa distinção. No caso argentino, Mollis (2009, p.4) afirma que,

> [...] o nível superior de educação oferece uma variedade de instituições que diferem na qualidade e em suas missões específicas. Assim se desenvolveu uma cara fragmentação e conspiração contra o funcionamento eficiente do conjunto do nível superior de educação devido aos setores que o fazem nunca estabelecerem canais de articulação entre os distintos tipos de formação oferecida pelo nível superior (universitário e não universitário).

Nesse sentido, afirmamos que os processos formativos fora da ambiência universitária incorrem em saberes próprios de um aplicador e executor de manuais didáticos, contudo, o trabalho na sala de aula requer muito mais do que um mero aplicador, requer uma trabalho de reflexão, de criticidade, conforme salienta o professor A6:

> Este é um problema, pois os profissionais, os *maestros*, têm que constituir objetos de seu campo de intervenção e se não constroem estão à deriva, são simples tradutores aplicacionistas. A base é simplesmente a de aplicar um manual, um manual de procedimentos, é a base de aplicar uma receita. Nunca se perguntaram se poderiam preparar uma sobremesa, um doce de outra maneira. A receita é assim, e com a prática acontece o mesmo. Há, simplesmente, cem maestros que, um ano, dois anos, três anos, reaplicam sempre a mesma aula com se fosse à mesma classe (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.6).

Nesse aspecto, o professor A5 é contundente ao defender que uma formação pautada na mera aplicação de um método é muito débil diante dos desafios postos à escola, além de se constituir como elemento reprodutor de práticas e crenças vigentes. Assim, ele continua:

> E por que não se pode ter receita? Porque quando o *maestro* aprende a pensar, a refletir, ele aprende a lidar com as situações da sala de aula. Se aprendem apenas receitas, essas não dão conta de resolver as questões, pois as crianças e jovens mudam constantemente (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A5, 2015, p.6).

Podemos dizer que a recorrência ao modelo de receitas é um indício da falta de base teórica, de conhecimento científico que respalde a prática, é um problema formativo. “Há um problema em sua formação, não na sua boa vontade, não é um problema de vontade, é um problema de concepção, é um problema de formação” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.7).

Quando falta uma base teórica consistente, o professor se vê obrigado a recorrer às receitas, pois não aprendeu como agir diante de diferentes situações. Isso “mantém o ciclo de pessoas que vão para a escola e continuam fazendo as coisas do mesmo jeito que fizeram ou fazem as pessoas que já passaram e estão passando por esse espaço, justamente porque ele não tem essa formação necessária” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B11, 2015, p.5).

Quanto à ênfase do ensino, nos modelos padronizados do fazer pedagógico, uma questão se refere à dificuldade da própria formação em “quebrar a inércia da representação implícita que têm estes futuros maestros em relação à experiência que tiveram como estudantes na escola” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.4), ou seja, às lembranças que possuem da sua experiência enquanto aluno, pois as representações que os futuros professores têm da docência estão ainda muito atreladas as suas experiências enquanto alunos.

Nesse sentido, afirmamos que essas lembranças são *habitus* que foram incorporados ao longo das experiências vividas, constituindo-se em uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 2004) e que revela a reprodução de práticas existentes.

De acordo com Nóvoa (1991), o professor passa por cinco instâncias formadoras, quais sejam: 1ª- experiências/vivências enquanto aluno desde seu primeiro dia de aula; 2ª- formação inicial; 3ª- momentos de estágio; 4ª- primeiros anos da profissão; 5ª- formação continuada, na perspectiva de formação e *continuum.*

Assim, se observarmos com atenção, os anos que experimentamos a escola enquanto alunos são muitos em relação ao tempo de formação inicial. Nesse sentido, as representações construídas nos bancos escolares ao longo dos anos são tão fortes que muitas vezes sobrepujam o processo de formação inicial. "Os que estudavam para *maestros* se projetavam como *maestros* não tanto pelo processo de formação que estavam vivendo, senão pelo que recordavam de sua experiência escolar" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.2).

Sobre essa questão, Davini (2002, p.14) destaca que "[...] o contato progressivo com a prática escolar leva a uma adaptação de suas estruturas", pois a experiência escolar dos alunos é tão sedimentada a ponto de internalizarem as práticas de ensino de seus professores (DAVINI, 2002), ou seja, a estrutura ou esquema individual é estruturada (estruturas sociais) e estruturante (práticas individuais) para além da consciência, mediando a estrutura social e a prática individual (BOURDIEU, 1987). Dessa forma, considerando que o *habitus* é constituído pelas experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo da sua vida e também pela inculcação, o *habitus* é uma estrutura que se atualiza conforme as novas situações e ações de um determinado campo.

Se, na Argentina, há uma preferência para a formação de professores realizada nos ISFD e, no Brasil, a maioria dos cursos está acontecendo nos espaços não universitários, os quais não têm a obrigatoriedade da tríade ensino-pesquisa-extensão, questionamos como fica a formação docente desvinculada da pesquisa, a qual é elemento constitutivo da práxis. Uma formação dissociada da

pesquisa incorre em parcialidades tanto em relação ao conhecimento teórico, como em relação aos saberes da prática.

Embora a LDB 9.394 aponte no artigo 43, inciso III, que “A educação superior tem por finalidade: incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica” (BRASIL, 1996), não há obrigatoriedade da pesquisa nos espaços não universitários. Assim, a desobrigação da tríade ensino, pesquisa e extensão, por parte dos espaços não universitários, desconsidera a pesquisa, tal qual é compreendida no parecer 09 do Conselho Nacional de Educação,

> [...] a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (BRASIL, 2001, p.36).

Além disso, é importante considerar que a pesquisa oportuniza a construção e apropriação dos conhecimentos científicos, que são imprescindíveis à formação do professor. A ação pedagógica não é estática, mas se move em um constante devir, cujos pontos de partida e de chegada perpassam um processo emancipatório, por isso é fundamental que o professor seja um produtor de conhecimentos, um estudante contínuo de sua área de atuação, um investigador voraz de sua profissão.

Nesse aspecto, “o aluno deve ser o construtor do seu conhecimento, então se você dá as ferramentas da pesquisa, e se ele passa a ser um pesquisador, ele começa a trabalhar com as dúvidas, as incertezas, enfim, ele vai buscar as soluções para aquilo que ele vai vivenciar” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B10, 2015, p.4). Imbernón (2005, p.66) pontua, nesse sentido, que;

> [...] é necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa, dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Dessa forma, a “pesquisa é fundamental. Não tem como pensar numa formação sem pesquisa” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B14, 2015, p.6). A

pesquisa é um elemento constitutivo da práxis, ela “oportuniza um conhecimento maior, é um processo onde o indivíduo analisa, faz comparações, faz uma leitura crítica e não simplesmente repete. Ele internaliza isso, porque começa a fazer parte dele mesmo, o que não acontece quando só existe o ensino” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.5).

A pesquisa possibilita diferentes perspectivas sobre o conhecimento, sobre a escola e o trabalho pedagógico: é a possibilidade de compreensão acerca da relação interdependente entre a teoria e prática. Nesse sentido, a professora B9 acrescenta,

> [...] nossos alunos que estão no PIBID[18], quando vão escrever, eles já pensam ‘o PIBID é muito bom, porque o que a gente vê na teoria lá na universidade, a gente trabalha na prática aqui’. Assim, a universidade é a fábrica do pensar e a escola é totalmente dicotômica. Já outros falam assim, ‘aqui é que a gente vê como funciona, a teoria lá não tem nada a ver’, então, a pesquisa seria uma ferramenta fundamental na formação do professor dos anos inicias, nesse sentido, porque se eu não sei lidar com esse arcabouço teórico eu vou buscar o quê? A receita? (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B9, 2015, p.8).

Diante do exposto, considerando as possibilidades da pesquisa, em termos de oportunizar uma formação docente mais sólida e mais consistente, podemos afirmar que a universidade é o espaço privilegiado para a formação dos professores, já que ela prima pela pesquisa. Assim, “[...] nós ganhamos no currículo da universidade, nessa postura de formar o professor pesquisador, pois a pesquisa dá ferramentas para que ele vá buscar soluções, e não fique olhando só a prática” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B10, 2015, p.8).

Por isso, a pesquisa precisa ser trabalhada com seriedade e com clareza dos seus objetivos. Nesse aspecto, a professora B9 contribui com a seguinte explicação:

> [...] quando eu trabalhei com o primeiro ano, a gente levou a discussão da Ludke e da André nesse sentido da valorização da pesquisa na licenciatura de modo geral, e em especial no curso de pedagogia. E, se você faz um levantamento das grades curriculares, dos projetos pedagógicos, você vai perceber que não tem muitas horas de pesquisa nos cursos, a pesquisa deixada de lado. Para mim a pesquisa é fundamental na formação de professores (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B9, 2015, p.5).

[18] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A professora esclarece que “não é uma pesquisa que vai transformar o mundo, mas vai fazer pequenas revoluções diárias, como diz Foucault. E, vai contribuir nesse sentido de que dar aula é muito mais do que eu ter a receita certa para ensinar ciências, geografia, para alfabetizar [...]” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B9, 2015, p.5).

Professores e autores que discutem a pesquisa reconhecem o valor e o lugar desta na formação de professores. Mas, se a pesquisa é comprovadamente importante, preconizada pela própria legislação, então como fica a formação do professor brasileiro nos espaços não universitários, privados, isolados? Afinal, nesses espaços “Percebemos a ênfase no ensino sem a reflexão maior da relação extensão que ocorre dentro da escola e sem a reflexão da pesquisa, que é primordial” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B14, 2015, p.3).

Na Argentina, a formação para o professor do ensino primário está fundamentalmente concentrada nos Institutos Superiores de Formação Docente, os quais têm sua essência no fazer pedagógico, conforme pontua o professor A4, “os ISFD têm a função da docência, que seria a função acadêmica, pedagógica” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.2).

Contudo, essa tradição está sendo modificada, pois “[...] nos últimos anos estão incorporando muito fortemente a função de pesquisa. E essa determinação financia linhas para que os professores dos ISFD se iniciem no desenvolvimento de projetos de pesquisa” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A4, 2015, p.5). De acordo com a professora A3, “nesses últimos anos tiveram início os processos de pesquisa, mas não é característica do Instituto Superior de Formação Docente” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A3, 2015, p.4). O professor A6 salienta que “[...] algumas políticas, provinciais e nacionais, vinculadas ao fortalecimento dos Institutos Superiores de Formação Docente, propuseram incorporar propostas de pesquisa e algumas propostas de extensão” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.6).

A partir dessas considerações, entendemos que as iniciativas de pesquisa nos Institutos Superiores de Formação Docente ainda são iniciais e parecem carecer de um *corpus* próprio desse espaço formativo, conforme menciona o professor A6:

> Porém, em quase todos os casos partem de um modelo de pesquisa universitária, e o modelo de pesquisa universitária não é de todo pertinente para um instituto de formação docente, porque o instituto de formação docente não tem a competência geradora ou produtora de conhecimento, mas a universidade sim. Portanto, os modelos de pesquisa são diferentes (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.6).

Para o professor, simplesmente incorporar a pesquisa nos institutos de formação não significa atribuir-lhe as características próprias que têm a universidade e suas pesquisas. Para ele, é importante ter clareza do que pesquisar, como pesquisar e por que fazê-lo. Assim,

> Os institutos não formam para a pesquisa, mas para ministrar classes, e a pesquisa deveria dar suporte para esse exercício de ministrar classes. Portanto, isso é um debate, não é porque fazem pesquisa nos institutos que as coisas mudam, tem que perguntar-se que pesquisa e para que modelo de formação (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.6).

Isso nos leva a refletir sobre o que se pesquisa hoje nas universidades, nos cursos de formação. Que conhecimento é produzido nas pesquisas realizadas? As pesquisas subsidiam a criticidade diante da realidade ou simplesmente atendemos a uma lógica imposta no que concerne à chamada quantidade da produção de conhecimento?

Para o professor 6, a pesquisa é um importante processo na formação de professores e, no que diz respeito à pesquisa nos Institutos Superiores de Formação Docente, ele aponta que “hoje a pesquisa é muito valiosa nos institutos, porém tem que refletir sobre ‘que pesquisa’ e ‘para que intervenção’” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A6, 2015, p.7).

Diante da realidade dos diferentes espaços formadores, universitários e não universitários vivenciados é importante que a formação inicial de professores preocupe-se com a formação humana, em desenvolver nos professores em formação a capacidade crítica e reflexiva, em um caráter emancipatório. Quanto mais sólida e profunda a formação inicial docente, mais condições o professor terá para desempenhar seu trabalho na educação básica.

As políticas que norteiam os sistemas de ensino precisam garantir, de imediato, coerência e qualidade na formação dos futuros docentes. Coerência, porque há uma discrepância entre as políticas de formação e a aplicação prática dessas políticas; e qualidade, porque com tantos modelos de formação, espaços

distintos, aliados ao sucateamento e precarização da formação, boa parte dos cursos oferecidos não garantem nem o mínimo em termos de qualidade.

Dessa forma, cabe-nos uma reflexão, pois embora os países intencionem uma equiparação na formação inicial do professor com a adoção de políticas que regulamentem a formação, ao mesmo tempo seguem mantendo formações bem distintas em seus territórios nacionais. Isso, de certa forma, fere os princípios fundamentais da educação prescritos em suas legislações, uma vez que afirmam a educação como um bem público e direito de todos, então se entende que a educação para todas as crianças deva ser de equidade, sem distinções na formação de seus professores.

Em resumo, podemos dizer que as realidades da formação docente no Brasil e na Argentina apresentam características divergentes, as quais não são equânimes quanto à qualidade do processo de formação. Podemos afirmar que o caso brasileiro mostra-se mais complexo ainda, uma vez que convive com uma diversidade de cursos de formação.

5.4 O curso de Pedagogia no Brasil e a formação do professor na Argentina

Nesta seção abordamos o curso de Pedagogia, que é o espaço de formação em nível superior para o professor que atua/atuará nos primeiros anos no Brasil, e o curso de Professorado[19] da Educação Primária na Argentina, que é a titulação recebida pelo professor que, no caso da nomenclatura utilizada nesta pesquisa, atuará nos primeiros anos. O professor de Educação Primária é formado para atuar especificamente neste nível de ensino, que, de acordo com Capítulo VI - Titulações para as carreiras de Formação Docente, da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 74/08, "poderá outorgar-se com ou sem especificação de orientação[20]" (ARGENTINA, 2008).

Pensar as questões próprias da formação do professor que atuará nos primeiros anos implica compreender a concepção de docência disposta na

[19] - Professorado de *la Educación* primária é nome atribuído, na Argentina, ao curso de formação de professores para atuação nos primeiros anos.

[20] - Conforme a Resolução do Conselho Federal de Educação nº74/08, as orientações são equivalentes a uma especialização, que, no caso do Professor para a Educação Primária, poderá ser: Orientação em Educação Rural, Orientação em Educação Permanente de Jovens e Adultos, Orientação em Educação Hospitalar e Domiciliar e Orientação em Educação Intercultural Bilíngue.

legislação vigente em cada país, visto que, após as reformas educativas, o termo professor/docente sofreu uma reconfiguração[21] de sua natureza.

No caso brasileiro, com as DCNPs, o curso de Pedagogia assumiu um caráter bastante amplo no sentido de possibilidades de atuação do egresso do curso, pois embora tenha como eixo principal de formação a docência, o curso abarca em sua formação a gestão e a pesquisa. Por isso, interessa-nos refletir sobre esses conceitos tal qual estão dispostos nas DCNPs, para posteriormente pontuarmos a especificidade no que tange à docência nos primeiros anos.

As DCNPs promulgadas em 2006 representaram o resultado, entre consensos, dissensos e acordos, de disputas acirradas em torno do conceito de "pedagogo", a partir das quais basicamente três grandes projetos assumiram maior destaque nessa arena. No primeiro projeto, assinavam a Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), apoiada pelo Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; o Centro de estudos educação e sociedade - CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

No segundo projeto, situamos o Manifesto dos Educadores brasileiros (2005), sob a liderança de José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco. E, por fim, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) "gestou-se um projeto que atendia a uma nova regulação educativa, representando os interesses do capital. E, [...] respondia aos princípios delineados pela reforma da educação superior no Brasil" (DURLI; BAZZO, 2008, p. 202-203). Nesse sentido, Evangelista (2010, p.8) assinala que:

> Tais projetos possuem uma base conceitual pela qual se punha em disputa o conceito "pedagogo". Sem dúvida, tratava-se de um terreno de contendas conceituais no qual o vencedor – historicamente auto-referido como formador de almas – portaria o direito supostamente legítimo de definir o que seria o "pedagogo" no Brasil. Não se examina aqui, pois, simples proposições em debate, mas um litígio em que está em causa a

[21] - O termo "reconfiguração" refere-se a uma modificação do professor, que antes assumia as especificidades da sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem, e que agora assume funções para além do espaço escolar. Assim, reconfiguração é entendida como "mudanças em sua área de atuação original" (EVENGELISTA, 2010, p.5).

> formação de um sujeito que não possui, sequer, unanimidade em sua designação: pedagogo, docente, educador, profissional da educação, gestor, intelectual.

Dentre os projetos em disputa na definição das DCNPs, havia uma certa unanimidade explicita no debate: “o Curso de Pedagogia não deveria reduzir-se à docência” (EVANGELISTA, 2010, p.10). Para a professora B13, esse processo,

> [...] foi um campo de batalha muito grande, as diretrizes da pedagogia foram as últimas a serem aprovadas e uma das razões era esse embate se vai ser professor ou não professor, daí existia uma tendência muito grande até das associações da classe para que ele fosse professor por uma questão de não se perder os espaços (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.6-7).

É importante destacar que, nas DCNPs, o termo pedagogo e/ou professor passam praticamente na invisibilidade, e também a definição do profissional formado no curso de Pedagogia apresenta certa imprecisão. Para Libâneo (2006, p. 845), “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo”.

Possivelmente essa imprecisão apontada por Libâneo (2006) é resultado da ampliação da formação do Pedagogo. Na visão de Evangelista e Triches (2012, p.189), “[...] essas imprecisões e ampliações são os motivos que nos levam a discutir o processo de alargamento do conceito de docência e a reconversão do professor em *superprofessor* – muitas tarefas somadas à formação precária”.

Assim, no processo de imprecisão conceitual na grafia das DCNPs, na ampla possibilidade de atuação do Pedagogo, que pode atuar em espaços escolares, não escolares, na sala de aula, na coordenação do trabalho pedagógico, na gestão, além da ideia de que suas “habilidades” deem conta de todas as demandas de seu trabalho, compreende-se a ampliação do trabalho do professor.

Assim, a realidade posta ao curso de Pedagogia revela o alargamento da docência, que é entendida como trabalho dentro da sala de aula, mas também para além dela, e também as exigências quanto a uma multiplicidade de linguagens que estão em voga e se convertem em “[...] uma infinidade de disciplinas, educação e diversidade; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; comunicação e tecnologia; currículo; gestão; as metodologias de ensino,

etc.” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.2), tarefas que acabam por exigir um superprofessor.

A formação de professores constitui-se na base do Curso de Pedagogia, conforme disposto no artigo 2º das DCNPs (BRASIL, 2006), ou seja,

> 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.

É possível notar, pela redação do artigo, a proposição quanto à docência para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua ampliação para o ensino médio normal e educação profissional, além das demais áreas que se utilizem de conhecimentos pedagógicos, as quais podem ser escolares ou não escolares.

Ampliando o conceito de docência, temos disposto no parágrafo único do artigo 4º das DCNPs (BRASIL, 2006, p. 2), que:

> As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Esses dois artigos revelam a ampliação ou alargamento na formação do Curso de Pedagogia (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Para a professora B13, essa ampliação na formação possibilita o trabalho no curso de Pedagogia:

> [...] de uma forma bastante pulverizada[22], a discussão das últimas diretrizes foi em torno do pedagogo como professor ou não professor, discutia-se o conceito de docência, a docência não ficou definida apenas trabalho na sala de aula. Segundo as diretrizes é docente todo o profissional que está envolvido com as questões educacionais. Assim, as diretrizes contemplaram o trabalho na sala de aula e fora da sala de aula (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.4).

[22] - A ideia de trabalho pulverizado apareceu nas falas das professoras brasileiras. Segundo o dicionário da língua portuguesa, o termo “pulverizado” significa uma linha tênue de gotículas de água. A partir desse entendimento, fica a reflexão do quanto o trabalho fica restrito, dada a infinidade de disciplinas e o pouco tempo de trabalho com elas.

Para as professoras B10 e B13, é evidente a preocupação quanto à relação do volume de disciplinas e o tempo de trabalho com cada uma delas. Assim, elas assinalam que "[...] é muita coisa para se ver em pouco tempo, porque se contar que o primeiro ano é adaptação do aluno na universidade" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B10, 2015, p.5), e no curso "[...] temos muitas disciplinas que oportunizam ao aluno uma noção e não um aprofundamento destas" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.2); o trabalho no curso acaba ficando superficial em algumas áreas, e mais aprofundado em outras.

Neste aspecto, a professora B10 é contundente ao afirmar que a grade tal qual está disposta no curso de Pedagogia apresenta sérias dificuldades. Assim, diz ela:

> Essa grade para mim não prepara para nada, porque não tem um aprofundamento, eu acho que ainda o que mais prepara é para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental, porque tem as metodologias que são mais dirigidas para essa faixa etária, não é para educação infantil, não para o ensino médio e não é para a gestão, é para as séries inicias. Então eu acho que essa ainda é a formação que eles têm mais positiva dentro do curso, o restante eles passam e conhecem, mas não é um conhecimento muito aprofundado. (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B10, 2015, p.6).

Na visão da professora B9, de fato o curso apresenta suas fragilidades, as quais embasam seu posicionamento:

> [...] eu vejo algumas fragilidades, por exemplo, o fato de formar para quatro áreas, que é docência, que é gestão, e que é a docência no curso do magistério, e tal, as disciplinas acabavam ficando muito pulverizadas. As diretrizes exigem, assim para a área de trabalho, que trabalhe a questão da inclusão, a questão de jovens e adultos, [...] acaba pulverizando demais e os alunos acabam recebendo muitas disciplinas sem um aprofundamento, que seria necessário [...] (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B9, 2015, p.2).

Diante disso, entendemos que nas DCNPs, não apenas o conceito de docência, mas também o entendimento sobre a gestão fica ampliado e bem nebuloso.

A formação de professores para os primeiros anos na argentina demonstra uma formação mais específica quanto à docência, bem como quanto ao nível de atuação do professor. Assim, em termos curriculares, a LEN 26.206 preconiza a formação docente em dois ciclos, sendo:

> a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa e, b) Uma formação especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade (ARGENTINA, 2006, art. 75).

Sobre esta questão, a professora A1 explica que a formação basicamente se orienta por "[...] uma base de estudos comuns e outra mais específica para o nível de atuação desse maestro" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A1, 2005, p. 3).

É a partir dessa prerrogativa da LEN 26.206 que os espaços formativos orientam seus cursos, pautando-os num núcleo comum e outro especializado.

Nesse sentido, a professora A1 pontua que "Na Argentina o professor é formado de acordo com o nível em que vai atuar, se vai ser maestro de educação inicial, então cursa essa habilitação, se é maestro de educação primária, então vai cursar essa carreira [...]" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A1, 2005, p.4). O professor A8 complementa essa afirmação quando ressalta que "[...] a formação do professor argentino está vinculada ao nível de ensino onde ele vai trabalhar [...] a formação e voltada para o nível de atuação" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A8, 2005, p.3).

Como já discutido anteriormente, a formação do professor para os primeiros anos é realizada predominantemente pelos ISFD, que, no caso desse profissional outorga o título de "professor de Educação Primária". Contudo, é necessário destacar que quando essa formação é ofertada nas universidades, apesar da pouca incidência, temos dois cursos de formação "O professorado da educação primária e a Licenciatura em Educação Primária, que são cursos diferentes [...]" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A1, 2005, p.10).

A partir da explicação do professor A7, entendemos que o curso de professorado da educação primária tem a mesma característica do curso ofertado nos ISFD, o maestro é habilitado para a ministrar classes/aulas. "Em termos curriculares, é o mesmo curso, com a diferença que um se faz na universidade e o outro nos ISFD. Mas, se o curso for a Licenciatura em Educação Primária, o estudante não pode dar aulas, é um pesquisador" (PROTOCOLO DE ENTREVISTA A7, 2005, p. 7). Nesse caso, o professor só poderá ministrar aulas se tiver cursado Professorado em Educação Primária nos ISFD ou na universidade.

Diante disso, o que compreendemos foi que, seja na universidade ou nos ISFD, a formação de professores para os primeiros anos apresenta a mesma especificidade: será professor desse nível de ensino aquele que cursa carreira específica para este nível. Isso confere maior especificidade à formação, a qual poderá ser pautada nas características próprias dos alunos de 6 a 11-12[23] anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, a formação inicial de professores é uma etapa muito importante, é onde se aprende, se conhece as bases da docência. Para isso, o documento dispõe que para qualquer nível, especialidade ou modalidade de atuação, os planos de estudos para a formação do professor devem estruturar-se em três campos do conhecimento. Assim, as diretrizes apontam para a formação geral, formação específica e formação na prática profissional.

A formação geral é orientada para garantir a "compreensão dos fundamentos da profissão, dotados dos valores conceituais e a necessária transferência destes para a atuação profissional, orientando a análise dos distintos contextos socioeducacionais e toda gama de decisões no ensino" (ARGENTINA, 2007, p. 11). Podemos depreender que a formação geral é responsável pelos fundamentos da educação.

Já a formação específica "deverá atender à análise, formulação e desenvolvimentos de conhecimentos e estratégias de ação profissional para o nível escolar e/ou nas disciplinas de ensino para as quais se forma" (ARGENTINA, 2007, p.14). Esta formação é voltada ao arcabouço teórico e metodológico específico de cada nível de ensino ou matéria no caso da educação secundária.

Por fim, a formação na prática profissional "é de importante relevância e completa a configuração da formação docente. [...] aponta a construção e desenvolvimento de capacidades para e na ação prática profissional nas aulas e nas escolas [...]" (ARGENTINA, 2007, p.17). A prática profissional tem início no começo da formação:

[23] - De acordo com o artigo 134 da LEN 26.206, a educação primaria poderá ter duração de 6 ou 7 anos conforme opção de cada província. Assim, o aluno ingressa na educação primária com 6 anos de idade e poderá termina-la com 11 ou 12 anos.

> [...] em atividades de campo (de observação, participação e cooperação nas escolas e na comunidade, incluindo a sistematização e análise das informações relevadas), assim como em situações didáticas prefiguradas na aula do Instituto (estudo de casos, análise de experiências, micro classes) e se incrementa progressivamente em práticas docentes nas aulas, culminando na Residência pedagógica integral.

A prática profissional integra os conhecimentos dos dois campos anteriores, com ênfase na formação específica.

Em termos de organização curricular, as diretrizes orientam que o peso dos três campos do conhecimento seja: Formação Geral 25% - 35% da carga horária total, a Formação Específica, entre 50% e 60% e a Formação na Prática Profissional, entre 15% e 25%.

As diretrizes curriculares argentinas demonstram uma caligrafia mais precisa quanto à formação dos professores, uma vez que descrevem e orientam toda a estrutura dessa formação. Já o curso de Pedagogia apresenta-se bastante alargado, assim:

> [...] essa questão da formação para os anos iniciais no curso de pedagogia tem lacunas, embora tenha melhorado muito, embora tenha a inserção da pesquisa, ainda o curso é muito pulverizado, como é que eu diria, meio que uma colcha de retalho, são muitas área do saber e muitos conhecimentos que os alunos recebem (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B9, 2015, p.2).

Por outro lado, “a formação do pedagogo ela é abrangente, mas vejo que o que as diretrizes propõem são uma necessidade dentro da escola [...]” (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.5). Uma questão observada nos documentos argentinos diz respeito à existência de uma Diretriz curricular única para a formação inicial de professores em todo e qualquer nível que este irá atuar. No Brasil, temos as diretrizes para as licenciaturas, as quais em breve estarão formatadas em uma nova versão, que, ao que tudo indica, seguirá a mesma tendência de alargamento da docência e da gestão, pois as discussões atuais fomentam a inclusão das disciplinas de gestão nas demais licenciaturas[24]. A professora B13 relata:

> Atualmente, segundo o que eu participei de uma reunião do FORUMDIR, existe uma tendência para se diminuir o campo de atuação do pedagogo, estão sendo feitas discussões sobre as licenciaturas e um dos

[24] - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica estão em processo de discussão para aprovação.

> encaminhamentos que está sendo dado é de que a formação da gestão educacional será em todos os cursos de licenciatura, porque na maioria dos estados brasileiros não existe uma carreira, uma prioridade pelo trabalho do pedagogo como foi aqui no estado do Paraná (PROTOCOLO DE ENTREVISTA B13, 2015, p.4).

Argumenta-se que novas diretrizes para o curso de Pedagogia também serão propostas, contudo após a definição das diretrizes das demais licenciaturas. Há pretensões de uma possível redução do campo de atuação do Pedagogo sob o discurso de que este não tem dado conta das especificidades das diferentes disciplinas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Tal argumento nos causa estranheza, pois pelo que é sabido o Pedagogo é articulador do trabalho pedagógico e sua atuação, nesse sentido, não diz respeito às especificidades das disciplinas.

A intenção de reconfiguração das diretrizes, para as demais licenciaturas e para o curso de Pedagogia, está de fato preocupada com a superação dos limites apresentados pela docência, ou constitui-se um campo de embate, de disputa de poder. Assim,

> Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, [...] os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo. A autoridade que fundamenta a eficácia performativa do discurso sobre o mundo social, a força simbólica das visões e das previsões que têm em vista impor princípios de visão e de divisão desse mundo, é um *percipi*, um ser reconhecido e reconhecido (*nobilis*), que permite impor um *percipere*. Os mais *visíveis* do ponto de vista das categorias de percepção em vigor são os que estão mais bem colocados para mudar a visão mudando as categorias de percepção (BOURDIEU,1989, p.145).

É importante repensar o curso de Pedagogia, a formação do Pedagogo, mas isso deve ser feito de maneira coerente e consciente, refletindo o profissional que se tem intenção em formar. Por isso, esse processo não pode ser aligeirado e muito menos pensado a partir da tomada de decisão das demais licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste mundo traidor, nada é verdade nem mentira,
tudo é segundo a cor do cristal com que se mira[25]

Optamos por iniciar nossas considerações finais com o trecho de um poema do escritor espanhol Ramón de Campoamor y Campoosorio (1817-1901), o qual ilustra um pouco nossa subjetividade. Nosso olhar, nossa percepção, crítica e conclusão são revestidos da nossa subjetividade, das nossas experiências, crenças e formas ou cores de ver e ler o mundo. Tem a ver com nosso *habitus* e capital cultural, é o conhecimento praxiológico de compreender o mundo social. Isso nos permite olhar distintas realidades com a nossa ótica.

Estudar e intencionar compreender as políticas de formação de professores em nosso país não pode ser considerado uma tarefa fácil, embora as múltiplas culturas de nosso país influenciem nossa formação, a tentativa de estudá-lo pelo viés da cientificidade implicou uma incursão pelas estruturas da sociedade brasileira, na tentativa de compreender as políticas vigentes.

Associado a esse processo, tínhamos também a missão de compreender a formação de professores em outro país, que, apesar de ser nosso vizinho e se aproximar de nós em alguns pontos, em muitos outros assume sua particularidade, que é própria de sua cultura e estrutura social. Uma tarefa desafiadora e extenuante, pois compreender algo que tomamos por conhecer demanda tempo.

Foi assim que a Educação Comparada nos possibilitou abrir nossas janelas, para que, ao olharmos além de nossa fronteira, pudéssemos ler e ver a nós mesmos. Comparar é ir além da simples colheita de flores em um jardim para, a partir de diferentes espécies, compor uma nova flor, mas é compreender a diferença das espécies. Por isso, não foi uma tarefa fácil.

Brasil e Argentina são países situados no espaço geográfico chamado América do Sul, e América Latina, se considerarmos seu aspecto geopolítico e cultural. Ambos fazem parte do bloco econômico MERCOSUL, a partir do qual estabelecem importantes relações econômicas e culturais.

[25] En este mundo traidor, nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira.

Esses dois países, como os demais latino-americanos são conhecidos como países periféricos, como economias emergentes e que tiveram a possibilidade, pela educação, de elevar a competitividade internacional de suas economias. A partir desse consenso, Brasil e Argentina foram alvos de planos traçados por organismos internacionais, como Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), os quais priorizavam a eficiência, a qualidade, os indicadores avaliativos, a autonomia, a descentralização e a formação de recursos humanos.

Para tanto, era necessário remodelar a escola, a fim de que esta atendesse a demanda das exigências internacionais. Nesse sentido, a formação de recursos humanos compreendia os processos escolares para formar trabalhadores aptos à nova configuração econômica. Diante disso, os discursos proclamados na década de 1990 afetaram a formação dos professores, pois como estes trabalhariam diretamente com esse contingente populacional, era preciso que estivessem preparados, ou seja, bem formados. Assim, difundiu-se a ideia de que os professores eram os principais responsáveis pelo rendimento dos alunos, da escola e dos sistemas educativos. Essa crença mascara as reais causas do fracasso escolar, que são, na verdade, determinados por outros fatores.

Se a década de 1990 foi marcada pelo ideário neoliberal, com a entrada dos anos 2000, os discursos começaram a se modificar profundamente, numa tentativa de ruptura com o ideário predominante da década anterior. Contudo, as tentativas de rupturas carregam marcas neoliberais, o que reflete um contexto ainda contraditório e cindido. As políticas traçadas em ambos os países demonstram uma tentativa de revalorização do papel do Estado Nacional como administrador.

Na Argentina, a LEN 26.206 representa uma reconversão do processo de descentralização e afastamento do Estado. A lei revela em sua grafia melhorias nas políticas educativas e docentes, como financiamento da educação, aumento do percentual do PIB investido em educação; discussões acerca da qualidade educativa, do acesso e da permanência na escola; plano quinquenal da educação; o entendimento da educação como direito social e humano; a carreira

e o salário dos professores; a ampliação da duração da formação para os professores dos primeiros anos, entre outros aspectos.

No Brasil, as políticas com viés social intencionaram maiores possibilidades, como ampliação da universalização da educação básica e superior; lei do piso salarial nacional para os profissionais do magistério; programas de investimento na educação, políticas de gestão escolar e participação social e algumas tentativas de superação das políticas compensatórias.

Estas são medidas ainda tímidas, mas já significam alguma ação no sentido de romper com os discursos do modelo neoliberal. Porém, asseveramos que ainda são insuficientes na superação da desigualdade social. É importante considerar que analisar as políticas educacionais na década de 1990 e 2000 requer certo cuidado, uma vez que as políticas da década de 1990 são predominantemente neoliberais, com intenções bem definidas, enquanto que as da década de 2000, que podemos chamar de pós neoliberais, ainda possuem intenções mais gerais, as quais apontam para uma superação do modelo da década anterior.

Destarte, podemos inferir que ainda é cedo para julgarmos uma conclusão sobre o caminho que estas políticas tomarão, pois ainda não está claro até onde essa ruptura chegará.

Por outro lado, na análise das políticas de formação de professores para os primeiros anos, percebemos que desde sua institucionalização, as concepções acerca da docência vêm assumindo diferentes características, além de se constituir alvo de inúmeras exigências, principalmente nas últimas décadas, no que se refere à formação e à atuação. Contudo, a formação oferecida não tem acompanhado essas mudanças, ficando apenas no contexto dos discursos, sem maiores alterações no contexto da prática, isto é, nos espaços formativos.

Numa tentativa de compreender as políticas de formação inicial de professores para os primeiros anos, buscamos conhecer como estes professores são formados nos países analisados. Assim, identificamos quem são os professores que atuam nessa etapa de ensino e quais são os cursos responsáveis pela sua formação. No Brasil, identificamos a formação dos

professores realizada nos cursos de nível médio, também chamados de formação docente e, em nível superior, no curso de Pedagogia. Enquanto o Brasil oferece a seus professores duas possibilidades de formação, as quais reconhecemos como destoantes, a começar pelo nível díspar, depois pela própria estrutura e organização curricular do curso, a Argentina possibilita a seus professores a formação em nível superior apenas, pois há mais de quatro décadas o país considera a formação de professores como parte constitutiva do ensino superior.

Isso revela que o país superou a dicotomia formativa, considerando a formação docente como um processo importante, de modo que foi ampliando gradativamente o tempo de duração dessa formação. Com isso, afirmamos que a Argentina demonstra estar avançando no que diz respeito à formação de professores em nível superior. O Brasil, por sua vez, tem o desafio de propor políticas de longo prazo, que elevem a formação dos professores, que atuam nos primeiros anos, para a educação superior.

É prerrogativa da legislação brasileira a educação como diretivo de todos, devendo o Estado garanti-la. Também os primeiros anos constituem a base da vida escolar. Tendo isso em vista, como justificar que as crianças possuidoras do mesmo direito à educação terão professores formados em nível superior, enquanto que outras terão professores de nível médio, quando na verdade todas, nos termos da lei, deveriam ter a garantia do mesmo acesso educativo?

Defendemos que a formação de professores em nível superior é a formação mais adequada para o trabalho educativo em toda a educação básica.

Ainda assim, salientamos que a formação em nível superior também nos traz preocupação, pois, em nosso entendimento, ambos os países confiam sua formação de professores aos espaços não universitários. No Brasil, a formação em nível superior nos cursos de Pedagogia é realizada pelas universidades e pelos institutos superiores de educação. Ainda, estas instituições podem ser públicas ou privadas, na modalidade presencial ou à distância.

Diante dessa diversidade de espaços formativos no Brasil, temos muitas preocupações quanto à formação oferecida, pois uma primeira questão levantada diz respeito à tríade ensino, pesquisa e extensão, na qual está pautada, historicamente, a universidade, o que nem sempre é garantido nos institutos

superiores de educação, uma vez que estes não têm a obrigatoriedade da pesquisa e extensão.

Na Argentina, desde o final de década de 1960, a formação de professores passou da escola secundária (nível médio) para o nível superior, especificamente nos tradicionais institutos superiores de formação docente. É curioso notar que a formação docente não passou para as universidades, mas para os institutos, que são instituições paralelas à universidade. Estar na Argentina e conhecer um pouco do trabalho realizado nos institutos nos levou a compreender a tradição que estes carregam, bem como a configuração peculiar própria que possuem.

Os institutos superiores de formação docente não são equivalentes aos institutos superiores de educação brasileiros, embora em alguns aspectos se aproximem. Há um processo histórico e cultural que os distingue. São instituições revestidas de autoridade e poder simbólico quanto à formação de professores argentinos. Muitos deles são renomados e muito respeitados na sociedade argentina. Os institutos são predominantemente de formação pedagógica, isto é, para o trabalho efetivo em sala de aula.

Embora tenhamos consciência do valor atribuído aos institutos argentinos, nos incomoda a ausência da pesquisa nesses espaços, e isso ficou nítido também na voz de alguns entrevistados. Assim, Brasil e Argentina têm uma lacuna a preencher quanto à pesquisa na formação inicial dos professores realizada nos ISFD argentinos e nos ISE brasileiros. Concebemos a formação docente vinculada à pesquisa como privilegiada por oportunizar a construção de conhecimentos oriunda do processo investigativo, problematizador e crítico oferecido pelo viés da pesquisa.

Ainda temos os espaços privados e públicos e a modalidade a distância, este última é motivo de intensa preocupação no Brasil, pois nos últimos anos esse modelo formativo se proliferou absurdamente, principalmente pela iniciativa privada e com qualidade bastante duvidosa. Na Argentina, a formação inicial de professores não acontece na modalidade a distância, e um dos argumentos utilizados é a questão da residência pedagógica (estágio docente), que é quando o futuro docente vai vivenciar o campo de trabalho. Pois, como experienciar o campo em um curso a distância?

Reconhecemos a importância dos recursos da tecnologia na educação, contudo oferecer uma formação inicial no processo a distância não tem se revelado o mais adequado, ao menos do modo como tem ocorrido em nosso país.

A pesquisa revelou que, no que tange à especificidade da formação docente para os primeiros anos, o curso de Pedagogia, conforme orientado pelas DCNPs, é amplo, contempla muitas ementas, pulveriza noções das diferentes disciplinas e aprofunda o mínimo de conhecimento específico. Se por um lado, isso amplia as possibilidades de atuação do pedagogo, por outro pode apresentar-se superficial, embora tenhamos percebido, principalmente pela investigação de campo, que o curso ainda se volta mais para o trabalho nos primeiros anos, enquanto que a gestão e a educação infantil ficam em segundo e terceiro planos, respectivamente.

Na Argentina, o curso voltado para a formação do professor dos primeiros anos é bem específico, pois quem o frequenta é aquele que optou por ser professor dessa faixa escolar e, para isso, cursará um leque de disciplinas específicas para sua área de atuação.

Se pensarmos o curso de Pedagogia em sua amplitude, para a formação do pedagogo, entendemos que suas muitas possibilidades de atuação podem representar um ganho para a carreira. Porém, se observarmos pela ótica da formação do professor para os primeiros anos, ou para a educação infantil, então reconhecemos que ficam lacunas.

A partir disso, qual o melhor caminho para o curso de Pedagogia? Permanecer como está? Não é possível. Enxugá-lo? Representa perder espaços conquistados ao longo de anos. Então como equilibrar o embate? Isso parece tão desafiador e complexo quanto a formação de professores.

Chegamos à conclusão que é, de fato, necessária uma revolução nas estruturas das instituições formadoras e nos currículos de formação. Concluímos, ainda, que formar um professor não é uma tarefa simples e fácil. Formar um professor demanda tempo e muito estudo, o que só acontece com o conflito cognitivo, desencadeado por processos formativos ativos, críticos e reflexivos, situados no contexto da prática social.

Ao estudarmos comparativamente a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia com a LEN 26.206/06 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente Inicial, concluímos que os documentos argentinos são mais específicos e claros ao tratar da temática, enquanto que os documentos brasileiros mostram-se conflitantes e paradoxais, possibilitando manobras interpretativas da legislação.

As políticas de formação docente apresentam em seu bojo discursos e medidas um tanto contraditórios. Contraditórios no próprio texto político, naquilo que está explícito, e no que está implícito, e também contraditórios na prática dessas políticas. Diante de tanta complexidade sobre as políticas de formação de professores, temos entendido que as políticas deflagradas, muitas vezes emergenciais, são organizadas e pensadas para serem assim mesmo, o que caracteriza um projeto planejado de formação e não mera displicência quanto a uma carreira de longo prazo, ou seja, foi pensado para ser como é.

Assim, na tentativa de compreender os encontros e desencontros das políticas de formação inicial de professores no Brasil e na Argentina, entendemos que a inconclusão é capacidade que não impõe limites para avanços do pensamento.

Como pesquisadora, professora formadora e pessoa, posso afirmar que a investigação levada a cabo representou uma das experiências mais ricas e interessantes que eu poderia imaginar. O curso de mestrado fez grande diferença na minha formação profissional e pessoal. É certo que saio dele com muitas reflexões e construções acerca do conhecimento, e também muitas outras inquietações. Foi um processo fácil? Não! Foi um processo “doloroso”, de desconstrução e conflito cognitivo. Faria diferente, ou optaria por outra pesquisa? Não! Se pudesse escolher, faria tudo de novo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

ALLIAUD, Andréa. Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. In: **Primer Encuentro Virtual de Escuelas Normales "Orígenes del Magisterio Argentino"**, 2011. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/archivos/encuentros/encuentros/normales/docs/conferencia.pdf> Acesso em: 20 mai. 2015.

ALVAREZ, María Cristina; DÁVILA, Mabel. **La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina**. Documento de Trabajo n° 141, Universidad de Belgrano. 2005. Disponível em: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones/ dt_nuevos/141_alvarez.pdf> Acesso em: 29 mai. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.** Resolución nº 24 .Buenos Aires. 2007.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional** nº 26.206. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acesso em: 14 abr. jul. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Ley Federal de Educación** n° 24.295. Buenos Aires, 1993. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html> Acesso em: 14 abr. 2015.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución nº 74**, de 16 de deciembre de 2008. Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/54040/13531.pdf?sequence=1.> Acesso em: 20 jun. 2105.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley de Educación Superior**. nº 24.541. Buenos Aires, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponível em: < http://portal.educacion.gov.ar/> Acesso em: 28 abr. 2015.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga , vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson, (orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39 - 60.

BESHARA, Gregory; PINHEIRO, Letícia. Educação e política externa: a experiência brasileira no MERCOSUL educacional. In: **Relatório de Pesquisa "Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul"**. Disponível em: < http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2008/resumos/ccs/iri/iri_gregory.pdf> Acesso em: 04 mai. 2015.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada:** conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos:** los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Resolução CNE/ CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09**, de 08 de maio de 2001. Brasília 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394. De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755**, de 29 de Janeiro de 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em 17 mai. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Formação d e Professores: A Dimensão Política e o Compromisso Social do Pedagogo como Professor, Investigador e Gestor Educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**,vol. 1, n. 3, p.51-75, Dezembro/2009.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor "primário" na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BUENO, Clodoaldo. **Passado e presente das relações Brasil-Argentina**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

CÁMPOLI, Oscar. **La formación docente en la Republica Argentina**. Buenos Aires, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.125-142.

DAVINI, Maria Cristina. La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. In: DAVINI, Maria Cristina (Coord.). **De aprendices a maestros:** enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers editores, 2002. p.13-38.

DELPHINO, Fátima B. de Benedictis. Uma reflexão sobre o percurso histórico da educação profissional pública: Brasil – Argentina. In: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton A. Pacciulli. **[Re] pensar a educação pública:** contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2014. p.169-196.

DEMO, Pedro. **A nova LDB:** ranços e avanços. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

DESIDERÁ NETO, Walter Antonio. As mudanças no sentido estratégico do MERCOSUL para a política externa brasileira: da redemocratização (1985) à crise Brasileiro-Argentina (1999-2002). **Revista Tempo do Mundo**. Brasília. Vol.5, n.1, p.153-169, abr. 2013.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: PPGE/ME FURB, v. 3, n. 2, p.201-226, maio/ago. 2008. Disponível em:< proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/938/709> Acesso em: 02 ago. 2015.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs). **Políticas de Formação do Professor:** caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. **Relatório de pesquisa** PQ/CNPq 2007-2010.

Florianópolis: EED/UFSC, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/81709415/EVANGELISTA-Reconversao-docente#scribd> Acesso em: 20 jul. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p.185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR.

FELDFEBER, Myriam. Las políticas de formación docente. In: **Voces en el Fénix**. Buenos Aires, n. 3, p.26-29. Septiembre. 2010.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, António Gomez. Elementos fundamentais para compreensão do estudo da Educação Comparada. **Diálogos em Educação** n. 2, Universidade de Coimbra, 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. In: **Atas do II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação** – vol. II. São Paulo: USP, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100> Acesso em: 30 jul. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p.7-16.

GADOTTI, Moacir. **A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v.13, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz Rossa (Coords.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo, 2008.

GOROSTIAGA, Jorge M. Un abordaje de la cuestión epistemológica em los estúdios comparados sobre política educativa. In: TELLO, César (coord.). **Epistemologías de la política educativa:** Posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p.239-267.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

KAPLAN, Carina V.; NAPOLI, Pablo di. La categoria de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. In: TELLO, César (coord.). **Epistemologías de la política educativa:** Posicionamientos, perspectivas y enfoques. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p.383-419.

LAMPERT, Ernani. Educação e MERCOSUL: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo.v.24, n.2, p.9-28, jul./dez. 1998. Disponível em:< http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59625/62722> Acesso em 22 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf> Acesso em: 02 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Manolita Correira. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação Comparada**. 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, p. 61-104, out.-dez. 1953

MACEDO, Roberto Sidnei. Por um “MERCOSUL” educacional: horizontes educacionais/possibilidades curriculares. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.36, p.43-51, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Renato Luis Rodrigues. **Duas décadas de MERCOSUL**. São Paulo: Aduaneiras, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> Acesso em 16 mar. 2015.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **Plano trienal para o Setor Educação no contexto do MERCOSUL.** Decisão n° 07,1992 Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/normativa-privada/copy2_of_normativa/decisoes/1992/mercosul-cmc-dec-nb0-07-92-1/mercosul-cmc-dec-nb0-07-92/> Acesso em 30 jul.2015.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Portal Eletrônico do MERCOSUL Educacional. Disponível em <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>
Acesso em 12 abr.2015.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL 2011 – 2015.** Presidência pro tempore PARAGUAI, primeiro semestre 2011. Disponível em < http://edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/7/413.html> Acesso em 12 abr.2015.

MOLLIS, Marcela. La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. **La revista del CCC** [en línea]. Enero / Agosto 2009, n° 5 / 6. Disponível em <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/ > Acesso em 29 mai. 2015.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores:** realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. Políticas Educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: < www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/122/225> Acesso em: 20 jul.2015.

OLIVEIRA, Odete Maria de. A integração bilateral Brasil-Argentina: tecnologia nuclear e Mercosul. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília. vol. 41, n. 1, p. 5-23, jan/jun 1998.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Políticas educacionais brasileiras, integração Latino- americana e o MERCOSUL educacional: questões para debate. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n.43, p. 223-236, set, 2011. Disponível em< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art16_43.pdf> Acesso em 22 jul.2015.

PARIZ, Josiane Domingas Bertoja. **A formação inicial do professor para os primeiros anos da educação básica no Brasil e em Portugal:** Uma análise contextual sobre as reformas educativas da década de 90. Lisboa, Portugal, 2004.

Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Nuances.** Vol. III, set/1997. Disponível em: www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46. Acesso em 02 mai. 2014.

PINI, Mónica Eva; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.p.41-62.
POGRÉ, Paula. **Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile e Uruguay.** Buenos Aires: IESALC/UNESCO, 2004.

PROTOCOLO DE OURO PRETO. **Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do Mercosul**. Ouro Preto, 17/12/1994. Disponível em< http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/protocolo-de-ouro-preto> Acesso em 27 ago. 2014.

PROTOCOLO DE INTENÇÕES DO SETOR EDUCACIONAL. Disponível em <http://www.sic.inep.gov.br/es-ES/documentos-categoria/finish/5-acordos-acuerdos/ 391-protocolo-de-intencoes.html.> Acesso em 27 ago. 2014.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación Argentina:** breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2003.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela **. A análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; DONINI, Ana Maria Cambours de. Políticas de integração e internacionalização da educação superior no MERCOSUL educativo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 91-116.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/
123> Acesso em 06 jul. 2015.

SCHTREMEL, Sandro. La alianza estratégica Argentino-Brasileña en la política exterior de Itamaraty. **Cuadernos de Política Exterior Argentina**. Rosario: Republica Argentina. n. 96, p. 1-146, abril/junio, 2009.

SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL. Portal Eletrônico do Setor Educacional do MERCOSUL. Disponível em <http://www.sic.inep.gov. br/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html.> Acesso em 18 ago. 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?. In: **22ª Reunião da ANPED.** Caxambu – MG, 1999.

SOUTHEWELL, Myriam, DE LUCCA, Romina. La descrentralización antes de la centralización: políticas educativas durante el governo de Onganía. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, año 4, n.3, p. 375-389, diciembre, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n.14, p.61-88, mai/jun/jul/ago. 2000. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em 08 jun. 2015.

TELLO, César. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.p.147-170.

TEODORO, António. Políticas educativas: considerações breves sobre a transdisciplinaridade de um campo de estudo. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, nº 1, p. 117-121, jul/dez. 1999.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática **Rev. Adm. Pública** [on-line], vol.40 n.1, p.27-53, Jan./Fev. 2006.

TORRIGLIA, Patricia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em:<http://www. 28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0882int.rt> Acesso em: 06 jun. 2015.

TRATADO DE ASSUNÇÃO. **Tratado para a Constituição de um Mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai.** Assunção, 26/03/1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Legislação educacional brasileira acerca da formação docente: 1996 – 2015.

Legislação	Ementas
Lei 10.172, de 09/01/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.
Parecer CNE/CES 67, de 30/05/2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação.
Resolução CNE/CP 1, de 15/05/2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
Lei 11.502, de11/07/ 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto n. 6.755, de 29/01/2009.	Institui a Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada.
Lei 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados disponíveis no site do Ministério da Educação.

APÊNDICE 2 - Legislação educacional argentina acerca da formação docente: 1995 – 2015

Legislação	Ementas
Ley nº 24.521 de 1995	Ley Nacional de Educación Superior
Res. CFCyE Nº 241/05	Creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.
Ley nº 26.206 de 2006	Ley de Educación Nacional.
Res. CFCyE Nº 251/05	Encomienda al MECyT la creación del INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFD).
Decreto PEN Nº 374/07	Organización, objetivos y funciones del INFD.
Res. CFE Nº 74/08	Aprueba las titulaciones para las carreras de F. Docente. Modificación de la nómina de títulos de F. Docente Inicial de la Res. CFE Nº 24/07.
Res. SE N° 822/11	Fondo Nacional para el Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la Formación Inicial.
Res.CFE N° 167/12	Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015"
Res. CFE 188/12	"Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016".
Res.CFE 183/12	Aprueba las modificaciones del "Cuadro de Nominaciones de Títulos" aprobado por la Resolución CFE N° 74/08.
Res. CFE Nº 201/13	Aprueba el "Programa Nacional de Formación Permanente"

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Formação Docente.

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista para professores e coordenadores do curso licenciatura em Pedagogia no Brasil

Preâmbulo da entrevista

Gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho no curso de Licenciatura de Pedagogia. Conte um pouco sobre sua trajetória como docente do ensino superior, bem como comente sobre a dinâmica do curso.

1. Quem é o público que ingressa nos cursos de formação docente? Por quais motivos buscam essa formação?

2. Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de formação inicial dos professores?

3. Ao observarmos a legislação vigente no País percebemos que inúmeras políticas foram criadas a respeito da formação inicial dos professores. Tais políticas atendem realmente as demandas da formação? Que aspectos você considera mais fragilizado nesse processo?

4. As políticas traçadas após a reforma educacional de 1990, demonstram qual sujeito se pretende formar na sociedade. Dessa forma, como é feita a implementação dessas políticas de maneira que elas contribuam na formação crítica do professor?

5. Em sua opinião, a formação oferecida aos professores oferece subsídios sobre a realidade da educação básica, em especial os primeiros anos?

6. No caso de uma reformulação da proposta pedagógica e/ou curricular do curso onde você leciona, quais aspectos considera importante que o curso abarque?

7. Sabemos que a instituição onde você atua é pautada na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Quais suas considerações acerca da dualidade formativa dos professores, onde algumas instituições são pautadas na tríade citada, enquanto que outras são desobrigadas da pesquisa?

8. Em sua opinião as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia atendem a real necessidade da formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista para professores e coordenadores do curso de formação de professores na Argentina

Preâmbulo da entrevista

Obs: Entrevista realizada na língua espanhola.

Gostaria que você falasse um pouco sobre a carreira docente na Argentina, sobre o seu trabalho no curso de Licenciatura em Ciências da Educação. Conte um pouco sobre sua trajetória como docente do ensino superior, bem como comente sobre a dinâmica do curso.

1. Quem é o público que ingressa nos cursos de formação docente? Por quais motivos buscam essa formação?

2. Quais são as maiores dificuldades encontradas no processo de formação inicial dos professores?

3. Ao observarmos a legislação vigente no País percebemos que inúmeras políticas foram criadas a respeito da formação inicial dos professores. Tais políticas atendem realmente as demandas da formação? Que aspectos você considera mais fragilizado nesse processo?

4. As políticas traçadas após a reforma educacional de 1990, demonstram qual sujeito se pretende formar na sociedade. Dessa forma, como é feita a implementação dessas políticas de maneira que elas contribuam na formação crítica do professor?

5. Em sua opinião, a formação oferecida aos professores oferece subsídios sobre a realidade da educação básica, em especial os primeiros anos?

6. No caso de uma reformulação da proposta pedagógica e/ou curricular do curso onde você leciona, quais aspectos considera importante que o curso abarque?

7. Quais suas considerações sobre a formação do professor argentino acontecer preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação? Existem diferenças entre a formação nesses Institutos e a formação nas Universidades? Quais são essas diferenças?

8. Em sua opinião as Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial atendem a real necessidade da formação para a docência nos Ensino Primário?