



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

FRANCIELE XIMENE PICOLLI FERRARI

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA**

**CHAPECÓ
2018**

FRANCIELE XIMENE PICOLLI FERRARI

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA**

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

CHAPECÓ
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D CEP: 89802-210

Caixa Postal 181 Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Ferrari, Franciele Ximene Picolli
POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O BRASIL E A
ARGENTINA / Franciele Ximene Picolli Ferrari. -- 2019.
140 f.
Orientadora: Doutora Maria Silvia Cristofoli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de PósGraduação em
Educação PPGE,
Chapecó, SC , 2019.
1. Políticas Educacionais. 2. Estudos Comparados. 3.
Formação de Professores. 4. Brasil e Argentina. I.
Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELE XIMENE PICOLLI FERRARI

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA**

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

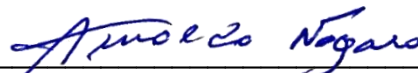
Esta Dissertação de Mestrado foi defendida e aprovada pela banca em:

27/11/2018

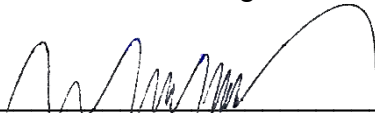
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS

Dedico a todos os professores que com suas mãos conduziram a aprendizagem de muitos, derramando sua luz para iluminar o caminho de todos, acreditando na construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

As palavras para formar estas frases estão sendo escolhidas com muito cuidado e carinho, pois tenho muito a agradecer. Esse trabalho foi a realização de um sonho, vivido por mim e por muitos que me auxiliaram nesse processo.

Foram dois anos de dedicação, pesquisa, leituras, desafios e conquistas. A caminhada foi sendo realizada passo a passo, porém não teria sido possível sem o apoio e incentivo de todos que ao meu lado estiveram.

Agradeço imensamente ao meu querido Vinícius Drey, que foi meu impulsionador para a descoberta acadêmica, mostrando-me as possibilidades e encorajando-me a seguir esse caminho, sempre apontando minhas capacidades com carinho e amor.

Ao meu pai Ary Ferrari, que foi sempre minha fortaleza, me mostrando a importância da serenidade e tranquilidade, mesmo quando tudo que estavam por vir eram dias de dificuldades.

A minha querida mãe Neusa Picolli Ferrari, que me mostrou a importância de seguir em frente e de ter coragem para enfrentar as situações que causavam medo. Teu amor mãe, é o que mantém a esperança e a certeza que nada é maior do que aquilo que podemos deixar para os outros. Sei que onde estás, ficará orgulhosa por eu ter conseguido realizar uma linda caminhada.

Aos meus irmãos, Jacson Ferrari e Fabrício Ferrari, cunhadas, Eloísa Ferrari e Sirlene Tormem, sobrinhos Júlia Ferrari e Felipe Ferrari, sogros, Sônia Drey e Atílio Drey, por entenderem o intenso trabalho e a ausência e por estarem sempre presentes nos momentos de angústia e de inseguranças.

A minhas queridas amigas irmãs, Elise de Moraes e Pauline Bresolin, que sempre estiveram ao meu lado e que com seus olhares de carinho e compreensão, me acompanharam nesse processo de aprendizagem.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho que sempre se mostraram solícitos para que eu pudesse realizar esse trabalho, incentivando e auxiliando no processo de construção de conhecimento.

A minha querida orientadora Dr.^a Maria Silvia Cristofoli, pela sua competência, por ser uma pessoa de um conhecimento acadêmico exemplar, pelas inúmeras vezes de auxílio e (des)orientações, como sempre brincávamos, pelos conselhos e lenços nos momentos de choro, por ser inspiração e exemplo. Minha eterna gratidão

e respeito. Com absoluta certeza, com o seu cuidado e amor, transformou minha vida e despertou a alegria das leituras e da descoberta por meio da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Fronteira Sul (UFFS), que contribuíram para a realização desse estudo, compartilhando suas experiências e conhecimentos.

Aos colegas de Mestrado em titulação da UFFS, pelos dias de estudos coletivos, pelas trocas de materiais e experiências, por compartilharem suas angústias, indignações, brincadeiras e amizades. Em especial gostaria de agradecer, Aline Serpa, menina que conheci no mestrado, mas que com certeza será uma amizade para a vida, bem como Luciana Salvi e Andreia Schiavini, pessoas que me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra amizade.

Aos membros da banca, tanto da qualificação como da defesa, pela disponibilidade e por contribuírem com sugestões que enriqueceram meu trabalho. A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho, em especialmente agradeço aqueles cuja luta é por uma educação de qualidade e pelo acesso de todos à universidade pública, para que pessoas como eu possam ver o sonho de estudar se concretizar em momentos como esse.

“Só se pode alcançar um grande êxito quando nos mantemos fiéis a nós mesmos”.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Este estudo busca analisar a configuração das políticas públicas educacionais de formação de professores alfabetizadores implementadas nos últimos tempos no Brasil e na Argentina e que possíveis contribuições elas trazem ao setor educacional público de cada país. O propósito dessa pesquisa é verificar como os cursos de formação de professores estão estruturados e organizados, analisando as matrizes curriculares, identificando os componentes neles existentes e qual é a relação destes com a alfabetização em universidades federais do Brasil e em universidades nacionais na Argentina, suas diferenças e semelhanças. Esta é uma pesquisa teórico-documental e o método de pesquisa, são os estudos comparados. Como ponto de partida observa-se como ocorreu o percurso histórico na Formação dos Professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina e quais princípios curriculares são contemplados nas bases legais nacionais que orientam a formação deles nesses dois países. Investiga-se quais são os componentes curriculares presentes na graduação dos profissionais que atuam nessa área da Educação nos dois países, a fim de auxiliar na compreensão do estudo, possibilitando avanços na organização e formação dos professores alfabetizadores. Refletir-se-á sobre a importância das políticas públicas educacionais para a construção dessa formação inicial dos professores e os impactos que as mesmas oferecem para a melhoria da qualidade de ensino. Sabemos que a formação de professores é um tema de grande valia nas discussões acadêmicas, pois permite um aprofundamento e um olhar crítico sobre o desenvolvimento educacional. Os cursos de graduação que formam professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina serão parte desta discussão. Por isso, foram utilizadas as matrizes curriculares para a análise comparativa das disciplinas, com foco na alfabetização como procedimento metodológico com suas peculiaridades. Ao finalizar este estudo, destaca-se que a Formação de Professores é um tema de ampla discussão em países da América Latina. Também constata-se que são necessárias Políticas Públicas que favoreçam o constante pensar pedagógico do professor. Por diferentes aspectos, é importante sempre levarmos em consideração as interrogativas dos profissionais da educação relativos aos saberes pedagógicos, pois a mudança que se espera do mundo perpassa o olhar deste professor, orientado sob políticas públicas adequadas à sua demanda. Ressaltamos que este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE e a linha de pesquisa a qual faz parte é Políticas Educacionais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Estudos Comparados. Brasil e Argentina.

ABSTRACT

This study aims to analyze the configuration of the public educational policies for the training of literacy teachers recently implemented in Brazil and Argentina and what possible contributions they bring to the public education sector of each country. The purpose of this research is to verify how the teacher training courses are structured and organized, analyzing the curricular matrices, identifying the components in them and their relationship with literacy in Brazilian federal universities and in national universities in Argentina. differences and similarities. This is a theoretical-documentary research and the research method, are the comparative studies. As a starting point, we observe how the historical course in the Formation of literacy teachers in Brazil and Argentina occurred and what curricular principles are contemplated in the national legal bases that guide their formation in these two countries. It is investigated which are the curricular components present in the graduation of the professionals who work in this area of Education in both countries, in order to assist in the understanding of the study, making possible advances in the organization and training of literacy teachers. It will reflect on the importance of public educational policies for the construction of this initial formation of teachers and the impacts they offer to improve the quality of teaching. We know that teacher training is a valuable topic in academic discussions, since it allows a deepening and critical look at educational development. The undergraduate courses that train literacy teachers in Brazil and Argentina will be part of this discussion. Therefore, curricular matrices were used for the comparative analysis of the disciplines, focusing on literacy as a methodological procedure with its peculiarities. At the end of this study, the conclusions we are allowed to note are that teacher training is a topic of wide discussion in Latin American countries. It was also possible to verify that Public Policies are necessary that favor the teacher's constant pedagogical thinking. For different aspects, it is important to always take into consideration the questions of education professionals regarding pedagogical knowledge, because the change that is expected of the world permeates the view of this teacher, guided by public policies appropriate to their demand. We emphasize that this study is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGE and the line of research which is part is Educational Policies.

Keywords: Educational Policies. Teacher training. Comparative Studies. Brazil and Argentina.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de Pedagogia por estado, no Brasil.	102
Gráfico 2 – Quantidade média de disciplinas voltadas para alfabetização.....	103
Gráfico 3 – Distribuição dos cursos de formação docente nas universidades nacionais argentinas	106
Gráfico 4 – Distribuição das instituições de formação de professores para a educação primária na Argentina (públicas x privadas).....	106
Gráfico 5 – Institutos de formação de professores argentinos – por província.....	108
Gráfico 6 – Distribuição de disciplinas de alfabetização por número de institutos na Argentina.....	111
Gráfico 7 – Quantidade de cursos de formação pelo número de universidades federais no Brasil e na Argentina.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos balizadores da Educação de Brasil e Argentina por ordem cronológica.....	47
Quadro 2 – Disciplinas voltadas para a alfabetização oferecidas nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras.....	103
Quadro 3 – Categorização das disciplinas	105
Quadro 4 – Distribuição do conteúdo da formação de professores para a educação primária da Argentina	109
Quadro 5 – Disciplinas de alfabetização nos cursos de formação de professores para a educação primária por província.	109

LISTA DE SIGLAS

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LNE - Lei Nacional da Educação

OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL – CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ ESTE ESTUDO	15
1.1 O INÍCIO DESSA JORNADA.....	18
1.2 INICIANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA, ENCONTRANDO O TEMA, A JUSTIFICATIVA, OS PROBLEMAS E OS OBJETIVOS.....	21
2 REVISÃO DA LITERATURA: O OBJETO NOS CAMINHOS DA ACADEMIA, O DIÁLOGO COM OUTRAS PRODUÇÕES	29
2.1 DE MÃOS DADAS COM AUTORES: O EMBASAMENTO TEÓRICO	34
3 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO: A ABODAGEM METODOLÓGICA	45
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PAÍSES DE ESTUDO.....	60
4 A EDUCAÇÃO NOS DOIS PAÍSES	63
4.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO RESPONSABILIDADE DO ESTADO	66
4.2 LEGISLAÇÃO DOS DOIS PAÍSES.....	66
4.3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	70
4.4 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NA ARGENTINA	71
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	74
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	74
5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARGENTINA	87
5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	93
5.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA ARGENTINA.....	96
5.5 O LOCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA	101
5.6 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A OFERTA DE DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES NACIONAIS DA ARGENTINA.....	106
5.7 ARGENTINA E BRASIL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	127

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS NO BRASIL E NA ARGENTINA	134
APÊNDICE B – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES ARGENTINAS.....	135
APÊNDICE C – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	136

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL – CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ ESTE ESTUDO

“Eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada no presente.”
(ARIËS, 1981)

Iniciarei este trabalho detalhando os principais aspectos da minha trajetória de vida, os caminhos trilhados até aqui, os caminhos que percorri e que contribuíram, de alguma forma, na escolha da temática desta pesquisa.

Recordar minhas experiências é um ato desafiador, uma vez que implica me revisitar e reconhecer todo o percurso traçado sob o olhar de curiosidade e constante busca pelo saber. Decidi por interligar alguns caminhos que conduzem minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Penso que essas sejam as vertentes que me constituem enquanto sujeito, delineando a imensidão de experiências que por mim foram vividas, durante esse tempo de desafios constantes.

O meu desejo pela busca do saber, o qual começa com as famosas perguntas de criança, as quais, por diversas vezes, recebiam respostas que não saciavam meu desejo por descobrir. Ainda nos primeiros anos da escola, já mostrava minha aptidão por ensinar. Aos sete anos de idade, auxiliei minha prima de cinco na sua alfabetização. Julgava fundamental que ela, minha companheira de tantas brincadeiras, pudesse desfrutar do mundo das letras como o que me era apresentado na minha escola.

Cresci nos corredores de uma grande escola pública de meu município, sempre procurando entender como as letras poderiam transformar as pessoas e estas transformar o mundo em que elas vivem. Meu pai era mecânico; e minha mãe, do lar, pelo menos até eu terminar meu ensino fundamental. Posteriormente a isso, ela passou a trabalhar em uma loja de roupas. Ambos sempre me mostraram o valor do trabalho, e mais ainda, a importância do saber. Meu pai me ensinou que o estudo era o que ele poderia me deixar de melhor. Minha mãe reconhecia, no espaço escolar, mais do que um lugar de estudo, mas, sim, um espaço que poderia transformar a minha vida.

Minha brincadeira favorita naquela época era repassar o que aprendia na escola a todos que passavam pela minha casa. Então, passava horas sendo “professora” de meus primos e das minhas bonecas. Meu desejo maior era fazer com que todos sentissem a mesma alegria que eu estava sentindo ao perceber a importância do conhecimento. Fui sempre muito dedicada aos estudos e procurava sempre dar o máximo da minha energia para conseguir aprender. Embora a escola onde eu estudei durante toda a Educação Básica carregasse as dificuldades da maioria das escolas públicas, com falta de material e principalmente com falta de professores, os que lá estavam mostravam o poder transformador dos saberes.

Foi então que, no final do ensino fundamental, decidi por cursar o magistério, com o objetivo de aperfeiçoar a busca por modificar o mundo. Logo no início, identifiquei-me com a construção da alfabetização e do letramento, passando todo o curso buscando por aprender como se dava esse processo e de que maneira poderia facilitar esse aprendizado junto às crianças que me eram destinadas para esse fim. E várias foram as tentativas, leituras e busca por profissionais que pudessem auxiliar-me nessa constante pesquisa de aperfeiçoamento de técnicas que conduziam os alunos para a aquisição da linguagem escrita e da leitura. Foram anos desafiadores, de muitas perguntas e também muito aprendizado. Descobri que esse processo, que parece tão simples e mecânico, precisa de elementos como seriedade, dedicação e amor.

Finalizei o curso e, no momento do estágio, conheci a dura realidade de uma escola onde os alunos possuíam as mais variadas dificuldades, não só de aprendizagem, mas dificuldades de vida. Apesar disso, o desejo por mostrar a importância das letras era tamanho que minha dedicação perpassou grandes momentos na escola, como o da construção de um projeto na área de alfabetização, o qual buscou auxiliar os responsáveis pelas crianças, a fim de que eles também pudessem ter o direito de serem alfabetizados. Esse projeto auxiliou a comunidade escolar a vivenciar a escola como um espaço livre e democrático. Esse projeto foi a mola propulsora para continuar meus estudos na área. Foi um momento de grande realização.

Logo após encerrar esse estágio, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI), no Campus de Erechim. Lá, tive a oportunidade de abrir meus horizontes com relação à construção acadêmica e estabelecer relação entre a teoria e a prática, percebendo a

importância de esses elementos caminharem lado a lado, olhando para a práxis com criticidade e reflexão. Nesse mesmo tempo, trabalhava com a Educação Infantil em uma escola pequena, o que foi, para mim, um laboratório, pois podia aliar os conhecimentos teóricos vivenciados na faculdade com a prática constante como professora. Porém, os tempos eram difíceis e, por muitas vezes, chegava à faculdade com o corpo cansado, mas, ainda assim, com o coração e os pensamentos motivados pela constante busca pelo saber.

Cursei duas pós-graduações e, ao ser desafiada a assumir o cargo de coordenadora pedagógica de uma grande instituição de Erechim, logo o anseio por aprender despertou novamente o interesse pelo aperfeiçoamento e, por causa disso, decidi cursar o mestrado, onde me encontro agora. Juntamente com ele veio a certeza de eu estar vivendo um momento ímpar na minha carreira, mas também muito mais que isso, já que, com o mestrado, percebi a oportunidade de rever muitos conceitos de minha vida. Não posso deixar de mencionar, aqui, que cursar o mestrado em uma universidade federal, para mim, foi um passo que me impulsionou a acreditar em que as políticas públicas realmente devem proporcionar a todos as possibilidades de mudanças. Saliento, ainda, que falar do desafio de cursar o mestrado é também falar de muitas conquistas pessoais frente a esse tão sonhado período.

Enquanto professora da educação básica, atuando em escolas públicas e privadas, tenho observado, ao longo dos anos, que aprender a ler e a escrever é, acima de qualquer coisa, uma oportunidade que as pessoas têm para perceberem seu papel como cidadãos, e por este motivo, são ações fundamentais para a construção da cidadania. A fim de que um país procure dar condições para que toda a população possa ser alfabetizada da melhor forma possível, é preciso repensar os formadores desses cidadãos: os professores.

Passei a refletir sobre o fato de que um cidadão devidamente alfabetizado apresenta melhores condições para buscar informações. Dessa forma, ele também reúne condições para procurar por mais conhecimento, já que se torna capaz de ler não só as letras que lhe serão oportunizadas, como também se torna capaz de fazer a leitura do mundo que lhe será apresentado, adquirindo, assim, a capacidade de discutir e mostrar seu ponto de vista sobre tudo aquilo que lhe for proposto.

Atento para outro ponto importante para as pessoas que foram devidamente alfabetizadas: elas também são capazes de escrever, e talvez não apenas escrever

as letras, formando as sílabas e as palavras; mas mais do que isso, são capazes de se expressarem, indicando que estão de posse da capacidade de concatenar ideias e transmiti-las por meio da escrita. Com isso, passarão a escrever os rumos de sua própria vida e passarão a escrever o que realmente almejam para a sociedade em que vivem.

Quando procuro definir qual é a importância da alfabetização para as pessoas, acabo esbarrando no que posso entender como o ponto essencial para um povo que deseja ser grande e capaz de escolher corretamente os rumos para o futuro, já que é por meio da escrita e da leitura que se formam melhores cidadãos. Com isso, volto meu pensamento e meu olhar para a necessidade de os professores estarem preparados para desenvolver esse processo, bem como a importância das políticas públicas irem de acordo com essas mudanças.

1.1 O INÍCIO DESSA JORNADA

A escrita desta dissertação nasceu de uma inquietação fomentada por proposições teóricas, abordadas sobre diferentes olhares, as quais me fizeram sentir desafiada a pesquisar sobre esse tema. Para chegar a alguns pressupostos, foi preciso percorrer um longo caminho, o qual foi sendo resignificado a todo instante, seja a partir das leituras ou conversas com orientadora; seja através das experiências ou novas formas de perceber o que estava à minha volta.

Enquanto aluna do programa de mestrado, desafiei-me ainda mais nos pensamentos e estudos sobre a alfabetização e a formação dos professores. Durante uma conversa com minha orientadora, surgiu a possibilidade de criarmos um projeto que buscasse entender um pouco mais sobre as políticas públicas para formação de professores, identificando a disciplina de alfabetização nos cursos de formação de professores. Entendemos, com isso, que cada vez mais estudos comprovam que o professor é uma das principais atores responsáveis pelo sucesso da aprendizagem. Seu conhecimento e sua atuação em sala de aula são o fator mais decisivo para o desempenho do estudante, ultrapassando, por muitas vezes e em importância, o material didático e as metodologias de ensino.

Desde então, os Estudos sobre Formação de Professores têm cercado minha área de interesse e instigado o anseio por ampliar meu conhecimento e o debate

nessa área. Sendo assim, este trabalho dá continuidade aos estudos já iniciados e aprofunda o tema das políticas públicas com o olhar na alfabetização.

Para muitos, pode até parecer uma jornada simples, mas esteve longe de ser. Significou desprender-me do que era e perceber o que realmente importava, acalmando o que me provocava. Para isso, foi preciso debruçar os esforços para perceber, com diferentes olhares, o que talvez me aprisionasse, despindo-me de preconceitos e libertando-me de alguns pressupostos já conhecidos.

Ao optarmos por alguns pressupostos, precisamos ter, em nossos pensamentos, a certeza de que precisaremos nos desafiar para seguir novos caminhos, olhar para frente ou rever o que já tínhamos observado; mas é sempre através das pesquisas que teremos uma nova visão sobre o que já passamos, aperfeiçoando nossa percepção de mundo. Para tanto, foi preciso muita dedicação e estudo, pois buscar novos espaços e visitar novas perspectivas foram sentimentos que perpassaram a construção desses saberes.

Para começar esse desafio, escolhi, como ponto de partida, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e direcionei meu olhar para a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Tais escolhas se deram a partir das minhas vicissitudes profissionais e acadêmicas, das quais destaco três como fundamentais: professora, pesquisadora e gestora. Coordenei, durante 11 anos, uma escola de Ensino Básico da rede privada, onde pude acompanhar e observar diferentes processos e etapas na questão da alfabetização das crianças. Esse acompanhamento do percurso de alfabetização foi motivador para a pesquisa de mestrado, pois percebia que, em determinados momentos, a formação do profissional que trabalhava com os estudantes vinculava os saberes dos estudantes. Quando iniciei o processo de desejo de cursar o mestrado, surgiram, também, inquietações com relação a esse tema. E então, através de leituras e discussões com os colegas e com minha orientadora, o que quero aqui deixar registrado, fui, muitas vezes, provocada a repensar meus conceitos e a perceber que podemos e devemos ter uma visão irrestrita, inclusiva e dinâmica dos fatos, apontando os diferentes olhares e me conduzindo para a oportunidade de crescimento. Com isso, decidi buscar algumas alternativas para as questões que fomentam minha ânsia por saber mais sobre esse tema.

Ciente de que a formação dos professores poderá auxiliar na alfabetização dos cidadãos, que junto com a escola poderão trazer novas concepções para o

mundo, saliento que essa é uma das funções essenciais à manutenção do equilíbrio do sistema político e educacional. Observando, lendo e discutindo sobre a formação dos professores, comecei a questionar-me sobre a implementação das políticas para essa formação e o modo como estavam sendo operacionalizadas, não só no Brasil, mas também na Argentina.

Ao me preparar para escrever sobre as Políticas Públicas, percebi seu imenso valor na sociedade em que vivemos. Também observarei as diferenças e as semelhanças nos dois países sobre os quais pretendia buscar maior aprofundamento teórico, pois queria seguir com a pesquisa no campo das políticas educacionais após a conclusão das disciplinas do mestrado.

Conforme Perrenoud (2002, p. 104), a transformação de alguém em um profissional reflexivo não pode ser improvisada. Por isso, é necessário estudo e aprofundamento teórico no ofício de ser professor. Avalio que a formação inicial dos professores requer que debruçemos nossos esforços para o aperfeiçoamento da qualidade da educação. Sabemos que o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, necessita vislumbrar e assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Além do exercício de formação dos professores com qualidade, com políticas públicas que reforcem a importância desse desafio, o professor tem papel fundamental na construção do saber, o que se dá pela via da reflexão sobre as práticas docentes e pelo conhecimento teórico.

Assim, a troca de informações e de conhecimentos deve caminhar em direção a uma educação de qualidade, sendo a universidade o lugar do plural: lugar este em que podemos não saber a que ponto vamos chegar, mas precisamos saber que há várias vias e caminhos para nos levar a algum ponto (CURY, 2010, p. 15). Na função de docente, me imbuí de socializar verdades conhecidas (GRAMSCI, 1978) como patamares em direção àquilo que ainda não era conhecido e que poderia representar um avanço no e do conhecimento (CURY, 2010), em vias da compreensão e transformação da realidade educacional, redescobrimo novos caminhos na investigação.

Como sabemos, a importância do despertar da curiosidade e do querer aprender perpassa nossa infância e se reconstitui em toda nossa vida acadêmica. E quando parei para refletir sobre qual caminho deveria tomar para a construção de

novos saberes, percebi que as perguntas eram muito mais significativas do que as respostas que eu necessitava encontrar.

Comecei, então, a organizar as perguntas e a definir os olhares que me levariam à construção desta dissertação, impulsionada pela inquietude dos caminhos que trilhava e que me lançavam para além do território brasileiro, através da análise de políticas para a formação de professores pautada em um estudo comparativo de outra realidade latino-americana. Esse exercício tornou-se um desafio provocativo a este estudo.

Imaginava que ao estudar uma realidade diferente, encontraria significados diferentes para cada objetivo traçado. Assim, sabia que ao debruçar os olhares em cada realidade diferente, encontraria outras formas de ver e perceber a importância do professor e de sua formação e que isso estaria diretamente relacionado à formulação de políticas relacionada a esse caminho.

Nesse momento, comecei a construir novos conhecimentos e a reaprender os que já haviam aprendido. Aos poucos, as perguntas foram tornando-se objetivos; e as respostas, conquistas marcadas pelas minhas histórias, leituras e acontecimentos significativos. Posto isso, apresento a dissertação “Políticas Para Formação Inicial de Professores Alfabetizadores: Um Estudo Comparado entre o Brasil e a Argentina”. Espero que ela possa servir como um propulsor para lançar-se à frente em busca de um conhecimento novo e que contribua, de alguma forma, para qualificar as políticas educacionais para a formação de professores.

1.2 INICIANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA, ENCONTRANDO O TEMA, A JUSTIFICATIVA, OS PROBLEMAS E OS OBJETIVOS

Os professores, ao conduzirem a caminhada pedagógica de seus estudantes, propiciam-lhes as mais variadas formas de vivências. Eles auxiliam seus alunos no processo de escolarização, socialização e aquisição de saberes. Tudo isso é feito aliado às constantes trocas por meio da diversidade de oportunidades. As experiências propiciadas pelos professores influenciam as vivências, nos espaços escolares, somadas a outras experiências sociais. Muitas vezes, são os caminhos que conduzem as crianças a adotar posicionamentos que carregarão consigo durante sua trajetória de vida. Nesse sentido, quando pensamos na formação do

professor, também podemos perceber que ela encaminha e, muitas vezes, determina os saberes pedagógicos abordados por esses profissionais.

Foi pensando dessa maneira que a minha decisão pela carreira de docente aconteceu ainda na adolescência, ainda com poucas experiências vividas, mas carregada de um desejo muito grande de fazer a diferença na vida das pessoas e de auxiliar na construção de uma sociedade com equidade. Almejava efetivar as minhas convicções, no sentido de contribuir para a formação de um mundo e de seres humanos melhores por meio da construção do conhecimento. Hoje, após 17 anos do início desses sonhos, não desisto de olhar com esperança para a educação, pois tenho convicção da função social que a escola precisa exercer sobre a vida dos sujeitos.

A busca por analisar, comparar, desenvolver, aplicar, construir uma educação diferenciada, refaz o meu olhar para a educação diariamente, pois ela é, a meu ver, movimento e descoberta. Dessa forma, precisamos aperfeiçoar cada vez mais nosso pensar a respeito dela, a fim de que possamos melhorar o nosso fazer pedagógico. Entender como acontece a organização política e o desenvolvimento no cotidiano dos professores são as minhas buscas constantes. Acredito que é possível construir um olhar diferenciado para o sujeito que faz parte dos processos vivenciados na escola.

Essas ideias fizeram com que eu buscasse, constantemente, por leituras e estudos a respeito do tema. Ao ingressar no mestrado, realizando diferentes leituras, surgiu, em mim, o desejo e o interesse por estudar sobre as Políticas Públicas aliadas à Formação de Professores. Essa curiosidade me proporcionou a desenvolver essa pesquisa. Sabemos que as propostas educacionais e de Formação de Professores devem ser avaliadas em suas diferentes dimensões: política, jurídica, cultural e acadêmica. Além disso, elas devem ser combinadas com as propostas e o espírito das políticas de ajuste para o desenvolvimento mundial. De modo geral, deve haver, também, uma discussão sobre a profunda e constante reestruturação das relações de produção e reprodução capitalistas, que, muitas vezes, geraram e ainda geram as dificuldades sociais.

Ao estudarmos sobre a Formação dos Professores, podemos perceber que muitas são as orientações educacionais. Em geral, elas oscilam entre a construção da cidadania moderna e a competitividade internacional. Além disso, incluem diversos conceitos, tais como participação, equidade social (igualdade de

oportunidades, compensação das diferenças), democracia, eficiência e afetividade, tanto para as instituições como para os indivíduos. Em relação à competitividade, as orientações incentivam a produção desse conhecimento para assegurar o desenvolvimento social. Com isso, buscam aumentar o desejo dos indivíduos para se tornarem membros de uma sociedade cada vez mais calcada no e pelo conhecimento.

Considerar a escola como um espaço de ousadia e de descoberta necessariamente deverá estar ligado à Formação dos Professores que nela atuam. Não é novidade que o presente panorama apresentado para essa Formação é cada vez mais complexo e, em muitos momentos, ambíguo. Isso ocorre muitas vezes porque, quando pensamos em ousar na educação, reportamo-nos às reformas que carregam discussões antigas e que se mostram mais evidentes, mas também porque a dinâmica e as contradições na elaboração das leis e de suas sanções explicitaram outras preocupações que, por sua vez, aumentaram as incertezas no campo educacional.

Buscar ir além do que é proposto pelas mudanças e compreender a história das reformas educativas, percebendo suas articulações com o contexto socioeconômico, e mergulhar no desenvolvimento da proposta educativa pode significar a oportunidade de encontrar algumas das respostas a tantas perguntas surgidas no processo. Pensando nisso, devemos cultivar a lembrança de que a questão fundamental permanece a mesma: os seres humanos e a possibilidade de aprendizagem e mudança nas suas vidas.

Quando pensamos em aprendizagem, deparamo-nos com a certeza de que ela acompanha todas as pessoas nos diferentes momentos de suas vidas, desde a mais tenra idade até a mais avançada. Muitos de nós reportamos nossas marcas históricas, de nossa trajetória de assimilação de conhecimento, em um espaço institucional, em uma organização educativa. Percebemos, assim, a importância da escola. O tempo da escola é saudoso, e, nas constantes lembranças, remetemo-nos a momentos vividos, onde o aprendizado e a socialização deveriam ser aliados.

O tema desta dissertação, “Políticas para Formação de Professores dos anos iniciais no Brasil e na Argentina”, surge em função da busca constante pelo aperfeiçoamento e pelo aprimoramento acadêmico dedicado, nos últimos tempos, ao aprimoramento constante dos saberes.

Esta pesquisa se ocupa do deslindamento das seguintes questões:

1) Quais são as políticas públicas educacionais de formação dos professores alfabetizadores implementadas, nos últimos anos, no Brasil e na Argentina?

2) Como estão organizadas as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial dos professores no Brasil e na Argentina, quais são suas diferenças e semelhanças e que elementos mostram a inserção das disciplinas referentes à alfabetização nas universidades públicas educacionais de cada país?

Ao realizar essa abordagem, estudaremos a formação dos professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina, observando as políticas públicas dos dois países. O propósito desta pesquisa é o de investigar como os cursos de formação de professores estão estruturados e organizados. Para que isso ocorra, analisaremos as matrizes curriculares, identificando os componentes nelas existentes, buscando elementos que estejam relacionados à alfabetização tanto nas Universidades Federais do Brasil quanto nas Universidades Nacionais na Argentina, comparando suas diferenças e suas semelhanças, abordando, também, as Políticas Públicas Educacionais de cada país.

Para realizar o estudo comparativo entre os dois países, buscamos refletir sobre alguns pontos que consideramos importantes para dar sequência à pesquisa. Observaremos como ocorreu o percurso histórico na Formação dos Professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina e quais princípios curriculares são contemplados nas bases legais nacionais que orientam a formação dos professores alfabetizadores nesses dois países.

Investigaremos quais são os componentes curriculares que evidenciam a alfabetização e que estão presentes na graduação dos profissionais que atuam nessa área da Educação nos dois países. Isso será feito para auxiliar a compreensão do estudo, possibilitando, assim, avanços na organização e na formação dos professores alfabetizadores.

A formação de professores é um tema muito importante nas discussões acadêmicas, porque permite um aprofundamento de discussões e, também, um olhar crítico sobre o desenvolvimento educacional.

Também, é de nosso conhecimento que a formação de professores requer aperfeiçoamento, pois, pensando em obter maiores resultados na aprendizagem, é necessário que os desafios educacionais sejam consolidados e que ocorra uma reflexão sobre a prática desses profissionais, como nos fala Machado (1996, p. 103-104):

O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gerar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação.

Na formação inicial, surge a necessidade de oportunizar ao futuro professor o contato com as possibilidades e as dificuldades relativas à sua profissão e à educação de um modo mais abrangente. Tendo isso em vista, acreditamos que as pesquisas acadêmicas são fatores essenciais para esta melhoria.

O principal objetivo é identificar e analisar as políticas públicas educacionais de formação dos professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina, bem como analisar e comparar as diferenças nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores alfabetizadores das instituições públicas formadoras de ambos os países. Para isso, desenvolveremos um estudo sobre esse tema em virtude das inquietações surgidas, tanto no decorrer da prática como docente, como também no trabalho de gestão de uma escola e após os estudos realizados durante o curso de mestrado em educação.

Ao identificarmos e analisarmos os limites e as possibilidades das políticas públicas e das ações pedagógicas no contexto educacional, mediante a interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior, devemos considerar os impactos, os impasses e os desafios enfrentados pelas instituições educativas na busca para melhorar a qualidade do ensino.

Atualmente, a formação de professores passou a ocupar lugar de grande destaque. Dessa forma, a qualidade na formação dos educadores torna-se o eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos aprimorem o olhar crítico e reflexivo, tornando-se capazes de agir diante de situações inusitadas e de propor mudanças nos ambientes onde estão inseridos. Cury (1997, p. 2) destaca que essa formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área.

Segundo Cury (1997, p. 25), desde o Império, época em que a educação superior tinha prioridade em detrimento da educação fundamental (destino final das

classes populares), o Brasil enfrenta obstáculos quanto à formação das novas gerações.

Observamos que a formação docente tem se tornado pauta das políticas públicas e, também, campo de investigação de diversos trabalhos acadêmicos. Percebemos, no entanto, que essas pesquisas, muitas vezes, não provocam o impacto esperado nas políticas públicas. Segundo Nóvoa (2009, p. 12)

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 1970, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 1980, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 1990, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.[...] Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

As políticas públicas educacionais relacionadas à formação do professor vêm definindo, articulando e estruturando os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) da educação brasileira. No cotidiano das escolas, o processo de aprendizagem vem sofrendo as consequências dessas políticas, o que repercute, muitas vezes, na qualidade do ensino. As adversidades desse cotidiano recaem, principalmente, na figura do professor, que é considerado como um dos responsáveis pela qualidade do ensino; mas, apesar disso, é preciso considerar as condições de sua formação.

Compreendemos, assim, que um estudo comparado sobre esse tema é um campo de investigação válido, pois observamos que a produção está determinada pela perspectiva da melhoria dos sistemas educativos. No tocante ao privilegiamento de dados estruturais, Bereday (1968, p. 12) declara que o estudo comparado não é um simples método, mas sim uma ciência “cujo objeto é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais”.

Também para Malet (2004, p. 1.311), esses estudos desenvolvem-se como uma reação contra: a) as condições objetivas e fechadas dos fenômenos educativos e culturais que o funcionalismo tende a promover; b) as perspectivas de evolucionismo social que, cegadas por uma concepção continuísta da história e uma

abordagem pragmática dos fatos educativos, tende a descuidar dos processos de mudanças social; c) o consensualismo, que impede a empreitada científica de questionar seus fins, o que constitui o melhor meio de eludi-los, sobretudo quando os espaços de intervenção ultrapassam as fronteiras nacionais. Esse estudo, portanto, de maneira comparativa, ampliará o olhar para a formação dos professores como uma possibilidade concreta de qualificação do processo educativo, buscando, também, agregar novas contribuições à educação universitária, bem como renovar a trajetória docente e aperfeiçoar a reflexão e o desenvolvimento da pesquisa sobre esse assunto.

Dos pontos básicos em que se fundamenta a escrita desta dissertação, ressalta-se, em primeiro lugar, a busca da importância do trabalho de pesquisa social, entendida como relevante, uma vez que contribuirá para a definição e o alcance de objetivos de desenvolvimento compatíveis com o bem-estar individual e coletivo, para entendimento da realidade política e institucional em transformação.

Essa busca orienta a preocupação com as relações entre a teoria e as práticas sociais e liga o interesse científico ao interesse social. Nesse sentido, o desafio da pesquisa em políticas públicas para educação é discutir sobre a produção, a organização e a reorganização do conhecimento, com vistas ao aperfeiçoamento das ações governamentais, além da busca de respostas inovadoras para os cursos de formação de professores.

Como segundo ponto, ressaltamos o compromisso social e político, as dimensões morais e ideológicas da construção do conhecimento através da busca de novos saberes, bem como valorizar igualmente o conhecimento obtido através do domínio da ciência.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Neles, relacionam-se importantes conceitos com o intuito de sustentar o debate teórico e metodológico para uma análise crítica e reflexiva em torno das políticas públicas e da formação dos professores alfabetizadores do Brasil e da Argentina.

No próximo capítulo, faremos um levantamento das produções acadêmicas, revisitando outras produções que também abordaram essa temática, encontrando, em meio aos autores, embasamento teórico para a realização desta pesquisa.

No terceiro capítulo, abordaremos a análise comparativa como metodologia de estudo, observando conceitos de teóricos referente ao método, buscando demonstrar sua relevância no meio acadêmico.

No quarto capítulo, discutiremos acerca dos aspectos gerais da educação nos dois países, almejando observar as políticas de formação traçadas a partir das reformas educacionais das últimas décadas a fim de compreender como a formação docente vem sendo entendida e proposta frente às novas exigências sociais, políticas e econômicas. Também será apresentada como se dá a organização da educação básica no Brasil e na Argentina.

No quinto capítulo, serão discutidas as questões relacionadas à formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais, postas na LDB 9.394/96 e na LEN 26.206/06, e, por fim, estabeleceremos os pontos de diferenças e semelhanças das políticas nos referidos países, com vistas a perceber como as políticas educacionais nesses países tencionam o fortalecimento da formação inicial docente, a fim de atender as exigências educacionais atuais.

Também serão levantados os dados referentes às matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, vislumbrando a disciplina de alfabetização e fazendo um comparativo dos dados coletados nas matrizes curriculares dos cursos de Formação de Professores nos dois países, percebendo as suas semelhanças e diferenças.

Repensar a escola e as suas articulações constitui-se em uma inegável forma de organização da sociedade, estabelecendo complexas relações com o objetivo que se pretende alcançar. Diversos temas nos levam à discussão acerca da educação pública e nos evoca à formulação de concepções acerca da alfabetização, perpassando pelas transformações educacionais e sociais.

Abordar a educação numa perspectiva comparada implica num compromisso com o desenvolvimento do ensino, oportunizando o acesso aos conhecimentos, levando em consideração os saberes historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo para a aprendizagem do mundo que nos cerca. Sendo assim, o presente trabalho visa olhar para o percurso ocorrido pela formação de professores no Brasil e na Argentina, sobretudo num mundo em grande transformação, onde as próximas gerações estarão construindo seus espaços de mudança.

À luz das considerações acima, nossa intenção é que possamos identificar alguns aspectos relevantes e pontos de inflexão de cada país. Pontos esses que constituíram e constituem os debates atuais em torno da formação, mas, em especial, aqueles que aconteceram nas últimas reformas de educação e nos cursos de formação dos professores.

2 REVISÃO DA LITERATURA: O OBJETO NOS CAMINHOS DA ACADEMIA, O DIÁLOGO COM OUTRAS PRODUÇÕES

Realizar uma triagem dos objetos de pesquisa que os pesquisadores têm se dedicado a investigar, produzindo a literatura acadêmica, bem como se apropriar dos mesmos possibilita o conhecimento, o aprofundamento e a percepção das lacunas existentes em relação ao tema, contribuindo, assim, para a delimitação do objeto que se encontra em processo de investigação.

Nesta perspectiva, pretendemos contextualizar o objeto de pesquisa em relação à revisão de literatura disponibilizada em bases de dados investigados, a partir das produções acadêmicas existentes sobre a temática das contribuições das políticas públicas educacionais para a organização da formação dos professores. Inicialmente, apresentaremos uma retomada histórica das políticas educacionais dos países investigados, a delimitação dos descritores das pesquisas, o lapso temporal aplicado a elas e os trabalhos que foram selecionados. Ulteriormente, pontuadas as principais contribuições das análises efetuadas nas bases de dados, serão vinculadas à relevância social e acadêmica da efetivação dessa pesquisa.

Os caminhos percorridos serão relatados, tendo em vista a busca pelo conhecimento nas bases de dados da literatura acadêmica que apresentam maior proximidade com o objeto de investigação dessa pesquisa, sendo realizadas no Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca de Maestros.

Partindo do problema de pesquisa delimitado, o que dará início a investigação serão os seguintes elementos: 1) As políticas públicas educacionais de formação inicial e continuada para os professores alfabetizadores implementadas, nas últimas décadas, no Brasil e na Argentina, e que contribuições elas trazem ao setor educacional público de cada país; 2) Os descritores que foram definidos e utilizados para a revisão de literatura acadêmica, disponível nas bases de dados, consistindo em elementos centrais da pesquisa em foco são "Formação de Professores", "Políticas Públicas Educacionais", "Alfabetização", "Estudos Comparados", os quais contribuíram para o estreitamento dos dados.

Através da revisão de literatura, buscamos avançar acerca dos conhecimentos sobre o tema da formação de professores, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação na

última década. Com isso, fomos capazes de ampliar o desenvolvimento de conceitos, como os de Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e Estudos Comparados. Realizamos uma busca na base de dados eletrônicos (Dissertações e Teses) utilizando o IBICT. Nesse local, foram encontradas muitas pesquisas. A partir da análise dos títulos e dos resumos, realizamos a seleção dos materiais que poderiam colaborar com esta pesquisa. Além disso, também realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Nacional do Maestro, pertencente ao Ministério Nacional de Educação. Nessa busca, utilizamos as mesmas palavras chaves e obtivemos resultados similares nas duas pesquisas. Os quadros ilustrando essas informações encontram-se nos apêndices desta dissertação.

Com essa verificação, percebemos que na biblioteca argentina há um número menor de publicações referentes ao tema. Além disso, os temas sobre a formação de professores e as políticas pedagógicas estão sendo pesquisados com menor incidência por lá.

O exame das dissertações e teses defendidas no período de 2007-2017, no Brasil, mostra que a produção discente que opta por discutir esse tema tem crescido. Em um universo de 321 trabalhos sobre políticas para formação de professores no Brasil, produzidos de 2007 a 2017, selecionamos 142 que abordam a questão da formação inicial e continuada. Foram estudadas também cinco teses que contemplavam as políticas públicas para formação de professores e os estudos comparados.

O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a importância dos cursos de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor: suas representações, seu método, suas práticas. Os estudos sobre formação continuada analisam as propostas de governo ou de Secretarias de Educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica.

A formação continuada aparece com aspectos focalizados, em diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Aspectos relacionados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem com menor ênfase, bem como questões voltadas a saberes e práticas culturais. Questões sobre gênero e raça são dificilmente encontradas.

O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação do professor mostra que a grande maioria das pesquisas estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma, um professor. São, em geral, estudos pontuais, voltados ao conhecimento de um aspecto muito particular da formação do professor.

Outro estudo frequente é a análise de depoimentos, em que o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Também aparecem com frequência razoável na produção discente os relatos de experiência, que, em sua grande maioria, são produções de mestrado. São trabalhos que se propõem a registrar e a divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos.

Com menor ênfase, mas ainda com certo destaque, aparecem os estudos teóricos, as pesquisas históricas e as análises da prática pedagógica. Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas nas últimas décadas sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.

Os cursos de licenciatura também são alvos de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a formação inicial são os temas transversais, como a educação ambiental, educação, saúde e drogas. Embora as dissertações e teses sobre formação de professores não sejam muito expressivas, elas possuem a abrangência dos conteúdos investigados.

Identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, abrindo perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais e as questões de carreira.

Podemos dividir os conteúdos dos textos sobre formação dos professores em torno de três aspectos: a concepção de formação, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O

conceito predominante de formação de professores nas teses e dissertações analisados é o do processo crítico e reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório.

Nos textos estudados, o professor aparece como centro do processo da formação, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. Na categoria formação inicial, incluem-se os artigos que abordam as licenciaturas e também a escola Normal. Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial gravitam em torno de alguns eixos principais: a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; a necessidade de integração entre o Estado, para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social.

Observamos, ainda, que a formação do professor não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Ao analisarmos os cinco trabalhos que incluem o tema políticas para formação de professores enfocando nos estudos comparados, foi constituída a fonte de referência para a presente análise. Os principais temas abordados nesses textos foram: formação inicial, formação continuada, políticas para formação de professores. Notamos que, como nas pesquisas dos discentes, a formação inicial concentra o maior número de trabalhos.

As pesquisas apresentaram resultados qualitativos, desenvolvidos com o objetivo de promover a evolução contínua profissional de formadores de professores, estabelecendo comparações sobre os temas de grande pertinência, propiciando um olhar para as políticas públicas e o desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa assume uma perspectiva histórica, a qual busca refletir um panorama sobre as políticas para formação de professores nos dois países estudados durante as últimas décadas. Isso ocorre a partir de uma síntese histórica das principais reformas educacionais, dos sistemas nacionais de educação e da legislação educacional, permitindo identificar as diferenças e semelhanças entre

ambos os países, considerando processos históricos mais amplos, compreendendo a história como processo.

É importante, no âmbito desta pesquisa, destacar alguns dos pontos, iniciando pelo contexto, o qual apresenta grande importância nos estudos comparados de políticas, visto que a análise delas busca primeiramente compreendê-las em si mesmas e em seus processos, levando em consideração contextos culturais, condições da vida social, fatores materiais e simbólicos, salientando uma revisão constante do legado das políticas anteriores, a fim de entender o processo e seus efeitos nas políticas atuais.

Dessa forma, uma transferência simplista das políticas e práticas educativas de um contexto para o outro não garante sua efetiva implementação; ao contrário, há muito tempo tem sido um problema nas pesquisas educativas. Para tanto, utilizaram-se documentos dos ministérios nacionais, como leis, diretrizes e planos de educação, buscando entender a configuração das políticas no Brasil e na Argentina.

Com a referida pesquisa, buscamos traçar e analisar uma perspectiva histórica das políticas educativas nos dois países, aliando-as com as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, estabelecendo, assim, um estudo comparativo.

Com relação aos níveis de comparação nos estudos educativos, chamados de análises multiníveis, elas buscam alcançar estudos mais integrados acerca dos fenômenos educativos. Nessa pesquisa, identificamos o primeiro nível que seria geográfico: 1) os organismos nacionais, como o governo federal do Brasil e da Argentina. A segunda dimensão inclui os grupos demográficos que, nesta pesquisa, são os professores: 2) os cursos de formação de professores. E a terceira dimensão abarca os aspectos da educação: 3) o mapeamento das políticas públicas e da legislação. Nesse sentido, tem-se um estudo comparado de políticas de formação continuada para os professores da educação de dois diferentes países (BRAY; ADAMSON; MASON, 2010).

A análise do conteúdo das publicações permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Necessitamos de maior aprofundamento nos estudos sobre a formação dos professores, pois as pesquisas na área darão suporte para a melhoria e alcançarão um salto de qualidade na educação. É preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma

mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor, observando as políticas públicas educacionais que formam e organizam a educação.

2.1 DE MÃOS DADAS COM AUTORES: O EMBASAMENTO TEÓRICO

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa,
nem inovação pedagógica sem uma
adequada formação de professores.
(NÓVOA, 1997, p.9)

Quando a questão é tratar da formação de professores, verificamos o quanto é intensa e diversificada a literatura a respeito, tanto no que diz respeito às temáticas tratadas quanto às suas fontes. Isso, ao mesmo tempo em que contribui para o estudo da temática, exige do pesquisador um cuidadoso senso de análise, seja para não perder seu foco de abordagem, seja para selecionar a literatura mais apropriada para discutir seu objeto de estudo.

No que diz respeito à formação inicial de professores, considerando os graves problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, vemos que se intensifica a preocupação com os cursos de licenciatura, os quais, pela legislação brasileira, visam à formação de professores para a educação básica.

Entretanto, sabemos que não é possível concentrar apenas no trabalho docente a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, pois inúmeros são os fatores que concorrem para isso, desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010).

Nesse aspecto, é oportuna a observação de Severino (2011) quanto ao fato de sentir-se impressionado ao ver que grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores. Salienta, o autor, a necessidade de se condicionar os problemas dessa educação e suas soluções ao modo como a gestão política, econômica e administrativa têm conduzido a questão.

Tais reflexões levam-nos a concordar com Lüdke e Boing (2007) quando afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das

transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado, uma vez que algo parecido vem ocorrendo com outras instituições e serviços públicos.

A questão precisa ser considerada no bojo das mudanças no mundo do trabalho e do emprego, centradas em um tipo de gestão inspirada na lógica de mercado. Não ignorando esses fatores, e tendo como foco de discussão a formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, tendo em vista ser o professor o “profissional da formação humana”, como afirma Severino (2004, p. 17).

O cenário dessas deficiências pode ser considerado a partir de três aspectos: **o institucional**, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; **o pedagógico**, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; **o ético-político**, pois a formação não dá conta de desencadear, no futuro professor, a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania (SEVERINO, 2004). Apesar de outras questões, vemos que esses três aspectos são centrais quando se discute a formação de professores. Muitos estudos vêm contribuindo para aprofundar as discussões e análises desses aspectos, focando mais para um ou outro aspecto.

Pensando em compreendermos como se dá esse processo de formação inicial dos professores, tendo como principal foco a formação dos professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina, buscaremos efetivar essa pesquisa, realizando levantamento de estudos sobre formação de professores e as políticas públicas que orientam esse tema sobre a perspectiva da educação comparada. A categoria analisada para desenvolvimento da pesquisa são as políticas de formação para professores no Brasil e na Argentina, realizando um estudo comparado.

A formação de professores para educação básica no Brasil, nos últimos anos, passa por substantivas reformulações. As políticas educacionais fundamentadas na legislação atual e nos documentos oficiais, quer seja em nível nacional, estadual e municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de

formação dos docentes no que se refere à concepção, ao significado, à estrutura, às condições, ao lócus de formação, ao exercício docente, entre outros, pois o modelo vigente parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, tendo em vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e da atuação docentes.

Nunes (2001), ao discutir sobre os saberes docentes e as políticas de formação de professores, reconhece que pensar em um modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes, bem como demanda observar as condições históricas e sociais de exercício profissional. O autor afirma que:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p.30)

Em função dessas reflexões, os pesquisadores, os educadores, os professores, os alunos e os sistemas educacionais têm buscado um novo enfoque para a formação inicial de professores, identificando e analisando os saberes docentes, analisando as políticas públicas para essa formação, numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação dessas políticas que envolvam a questão de formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nessa linha de pensamento, políticas públicas são levantadas em torno desta questão: como realizar, na prática, a implementação de um processo de formação de professores, a partir de um currículo que aborde e estabeleça relação frequente entre a formação inicial e continuada de maneira objetiva e subjetiva, articulando-se com o contexto social dos alunos e o perfil dos acadêmicos.

Ao analisar esse contexto, e tomando por base os cursos de formação docente cujo objetivo é formar profissionais que irão atuar diretamente na educação, quer como professores, quer como especialistas em educação (gestores, coordenadores, orientadores), é que esta pesquisa se insere e tem por objetivo analisar as políticas públicas de formação de professores no Brasil e na Argentina.

A partir do que foi exposto, graduandos do curso de Pedagogia tornam-se alvos potenciais de estudos sobre a atratividade docente, suas representações sociais e suas expectativas.

Competência técnica, autonomia, profissionalização docente, formação permanente, são palavras constantemente encontradas nos discursos dos textos legais. Segundo Silva, é preciso “uma formação profissional que requer renovações institucionais, metodológicas, teóricas, ético-moral e mecanismos de divulgação do conhecimento” (SILVA, 2012, p. 615). A formação dos professores foi repensada considerando os processos de capacitação necessários para exercício de suas atividades como docentes.

Dessa forma, podemos observar a importância da perspectiva de formação inicial e também de voltarmos nosso olhar para a formação continuada. A formação inicial visa, além da inserção do sujeito ao mundo acadêmico, habilitá-lo ao exercício da profissão. Já a formação continuada diz respeito ao desenvolvimento de atividades que aprimorem o profissional por meio de cursos, seminários, reuniões, congressos e outros aspectos formativos de melhoramento e aprimoramento de suas propostas e atividades.

Veiga (2008) preconiza a necessidade da formação do educador e salienta que é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e na crítica, que se torna o centro de uma formação continuada que resultará em uma aprendizagem significativa.

Outra característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática e etc. (VEIGA, 2008, p 14)

Compreende-se a formação do profissional docente como o processo de formar, em serviço, os educadores, como o espaço de reflexão simultânea entre o que estou fazendo e como posso fazer essa mesma ação de uma forma melhor. A formação é um ambiente onde os saberes e práticas vão sendo novamente significados, contextualizados, e constitui-se em um espaço de produção de novos

conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docentes.

A formação do professor precisa ser repensada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que sai da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento. (LIMA, 2008, p 137)

Sabemos da importância de uma formação inicial e continuada de qualidade para garantirmos uma sociedade melhor. Para isso, o presente estudo se concentra nas políticas de formação dos professores no Brasil e na Argentina.

Esta falta de sintonia leva a diferentes reflexões e preocupações, pois a formação inicial deveria inicialmente possibilitar o desenvolvimento do professor como profissional e também como cidadão atuante e agente de transformação. A formação inicial do professor necessita dar suporte e preparar o profissional que busca essa qualificação, dando-lhe condições de exercer a profissão de maneira que ele tenha o embasamento teórico, pedagógico, político e prático para o pleno exercício de sua função.

Nos dias de hoje, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores e dos demais profissionais. Sendo assim, cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-se importante para que ocorra a qualificação. Libânio (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva.

Percebemos que cada vez mais as agendas atualizadas de políticas educativas incluem a figura do professor e outros temas vinculados ao trabalho do professor. No novo Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE 2014-2024), a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação se apresentam como importantes desafios da agenda educacional brasileira. Gatti (2011), ao analisar as políticas docentes produzidas nos diferentes âmbitos – da União, dos estados e dos municípios –, focaliza e enfatiza a importância da formação inicial e continuada para o magistério, a carreira docente bem como a avaliação dos professores, as formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes bem como os subsídios oferecidos ao seu trabalho.

Gatti (2011) salienta também o exame das políticas no âmbito em que são formuladas, identificando seus pressupostos, direcionamentos e diversidade, além das alternativas que sinalizam positivamente a equalização das oportunidades formativas, de carreira e de condições de trabalho, e seus efeitos na qualidade da educação oferecida pelas escolas às crianças.

A discussão com relação a esse tema busca o pensamento sobre o objetivo da formação, os critérios para a eleição dos conteúdos metodológicos, a criação dos espaços de vivências dos professores e alunos e também busca a organização institucional na qual os sujeitos estarão inseridos, almejando seu aperfeiçoamento.

É indiscutível a importância dos cursos de formação de professores; porém é também fundamental observar o sentido desses cursos na construção de um profissional não só mediador de conhecimento, mas que perceba seu fundamental papel sobre a sociedade na formação de sujeitos críticos e emancipados. Para Nóvoa, (1997 p. 25)

[...] formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A relação dinâmica que acontece entre o mundo real e o mundo subjetivo, a interdependência viva entre sujeito e objeto é o que traduziremos como currículo vivo frente às particularidades de cada um. Dessa forma, é necessária a busca pela construção de uma formação capaz de fazer referência às particularidades, aos anseios e aos desafios de cada professor.

Debater sobre as políticas educacionais e as questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, às suas interfaces com o contexto social contemporâneo, de modo a inserir as temáticas na dinâmica dos movimentos da sociedade, se faz necessário para o processo de melhoramento da educação.

A análise das políticas públicas como contribuição direta para o processo de centralização das alternativas, no sentido de reverter as condições de exercício do magistério e alçar a educação a um novo patamar é um grande desafio. E é nessa direção que ações federais têm contribuído para a consolidação de uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituições que estejam englobadas no sistema nacional de educação.

Ao pensarmos no contexto da América Latina e nas políticas de formação de professores, percebemos que as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas foram sendo acentuadas. No âmbito das reformas educacionais ocorridas, a profissão docente foi extremamente afetada, refletindo na docência a tônica da qualidade da educação, pois como aponta Libâneo (2011, p. 36-37) “os documentos disponíveis sobre as reformas educativas expressam consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores”.

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. Ao mesmo tempo, as novas exigências da profissão não dizem respeito apenas à atuação do professor em sala de aula, mas vão muito além dela. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 37) pondera que o professor:

Já não pode ser um repassador de informações, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. Esses elementos do profissionalismo do professor levam a postular tarefas novas para a formação inicial, bem como para a continuada.

Nesse sentido, Silva (2007, p. 262) pontua que Brasil e Argentina assumiram políticas educacionais que trouxeram mudanças no “[...] campo do currículo, despontando novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente”.

Assim, o trabalho docente passou a ser uma preocupação dos sistemas de ensino, pois

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2009, p. 90).

Ao estudarmos a formação de professores nos referidos países, compreendemos que as políticas públicas necessitam atender à demanda da universalização do ensino bem como às exigências da qualidade educacional propostas após as reformas educacionais, as quais trouxeram novos significados à profissão docente tanto no Brasil como na Argentina.

Reconhecer a importância da identidade do professor, da sua formação inicial e também continuada, como garantia de desenvolvimento e qualidade no trabalho docente tem feito parte das discussões.

No Brasil, a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre em nível médio e superior. No nível médio, ocorre através dos cursos normais, também conhecidos como magistério, que conferem habilitação de nível médio para docência; e no ensino superior, nos cursos de pedagogia.

É pretensão brasileira que a formação docente para essa etapa de ensino aconteça somente em nível superior; no entanto, dada a realidade do país, isso ainda não é possível. Embora seja uma intenção da política brasileira a formação de professores exclusivamente em nível superior, um fato que suscita preocupação quanto ao avanço da LDB 9.394 diz respeito à revogação do § 4º do artigo 87, o qual dispunha sobre a década da educação e que tinha como meta a admissão somente de professores habilitados em nível superior (LDB, 1996).

No que diz respeito aos espaços destinados à formação docente para o ensino primário, a legislação Argentina prevê, desde 1995, que os cursos de formação docente sejam ofertados, preferencialmente, nas instituições de ensino superior, as quais se constituem espaços não universitários. Contudo, abre a possibilidade dessa formação acontecer em espaços universitários que ofertem a demanda. Isso ocorre também no Brasil, pois a LDB 9.394 institui a criação dos institutos de ensino superior, os quais, segundo Freitas (2002), são assinalados “como instituições de caráter técnico- profissionalizante, têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana” (FREITAS, 2002, p. 143).

No Brasil, a maior parte dos cursos de Pedagogia é ofertada nas instituições privadas. Na Argentina, os institutos de ensino superior são voltados para as experiências pedagógicas, isto é, o trabalho em sala de aula. Tal situação nos leva a refletir quanto ao papel da pesquisa na formação de professores, pois muitos

estudos apontam para a importância dela na formação inicial, já que os professores devem assumir a investigação de seu próprio campo de atuação (BRZEZINSKI, 2009). Seja no Brasil ou na Argentina, é imprescindível à profissão docente uma formação, bem como a atuação na profissão pautada no constante exercício da pesquisa, pois é ela que renova o ensino, além de contribuir na superação dos dilemas cotidianos vivenciados na escola.

Analisando a estrutura das legislações vigentes nesses países, igualmente os embates que precederam essas leis, percebemos nitidamente que as políticas educacionais traçadas e implementadas a partir da década de 1990 tiveram forte influência na caracterização da formação docente tal qual se apresenta atualmente. Tanto no Brasil como na Argentina as questões da formação tiveram avanços, mas ainda há muitas lacunas a serem preenchidas no campo da profissão docente.

Para que a formação dos professores, enquanto sujeitos transformadores, seja realmente voltada para a melhoria da sociedade, faz-se necessário propiciar variados instrumentos teóricos de interpretação da realidade para que as decisões quanto à prática pedagógica sejam respaldadas no conhecimento e na consistência da crítica.

Independentemente do modelo de formação de professores, este está diretamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece e a sua concepção inculcada de marcos teóricos e de pressupostos de uma determinada época.

Para Tardif e Lessard (2005 p. 143), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações.

Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar a abordagem realizada nesse estudo. A interação dos diferentes fatores aqui levantados, como a estrutura curricular com as condições institucionais dos cursos de formação dos professores, sinaliza-nos um cenário que necessita de um olhar mais atento para seu aprimoramento.

No que concerne à formação de professores, talvez seja necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados ao objetivo de desenvolvimento da sociedade.

É preciso conhecer as Políticas Públicas em Educação desenvolvidas nos dois países pesquisados, sendo isso de suma importância para a realização deste trabalho de pesquisa. Faz-se necessário, portanto, conceituar esse termo.

Para Azevedo (2003, p. 23), “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, à deliberação, à implementação e ao monitoramento. Considerando a temática desse estudo, pontuamos, ainda, a expressão “políticas públicas educacionais”, que diz respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar; isto é, são as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2003).

Percebemos que as legislações são de grande importância para o desenvolvimento da sociedade e que, por vezes, provocaram tensões na questão da formação docente nos países. Isso ocorre, algumas vezes, por centralizar demais a questão; outras, por descentralizar na tentativa de equacionar os interesses dos diversos atores envolvidos (escola pública, privada, confessional, sindicatos, entidades etc.). De qualquer forma, hoje sofremos as consequências por alguns atrasos e retrocessos na educação. Parafraseando Demo (1997), o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, mas na educação; ou resolvemos essa questão, ou continuaremos retrógrados.

Apesar disso, podemos observar que as mudanças em relação à institucionalização da formação de professores, ao longo da história, foram poucas. As instituições formadoras ainda fundamentam o trabalho em dois eixos: formação em área disciplinar e formação pedagógica. Outra questão evidente é a diferença do valor acadêmico entre a formação do docente dos anos iniciais, que pode ser feita até hoje em nível médio, e a dos professores dos anos finais, formados em nível superior, em áreas específicas de conhecimento (GATTI, 2011).

Grande esforço governamental tem sido feito no sentido de elevar o nível da formação docente. Para que isso ocorresse, ações foram implementadas, na última década, no sentido de viabilizar a formação em serviço daqueles que trabalham no magistério da Educação Básica nas Redes Públicas de ensino.

Visualizamos que as reformas educacionais latino-americanas, sendo esse nosso principal objetivo, que foram iniciadas na década de 1990, também influenciaram uma modificação nos processos de formação de professores, com

base, principalmente, nos discursos políticos internacionais, como aqueles produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, na qual se defendeu uma priorização da formação permanente e da profissionalização docente (SILVA, 2012, p. 615). A formação continuada passou a estar no centro das discussões sobre a formação de professores.

Para Vieira (2011), existem duas perspectivas para a formação de professores. A primeira delas está focada na formação inicial; e a segunda está focada na atualização do profissional em formação.

Entendemos, como formação inicial, aquela diretamente voltada para uma atividade profissional; e, como formação continuada, aquela que qualifica os profissionais ao longo do tempo para o aperfeiçoamento e a atualização de sua formação.

No Brasil, existem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) e as diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, de 2003.

Na contemporaneidade, o conhecimento é modificado com frequência e exige uma atualização mais constante em todas as áreas profissionais. Para os professores, que em muitos casos preparam seus alunos para o mercado de trabalho, tais mudanças exigem uma interpretação sistemática do contexto no qual a educação ocorre.

Nesse sentido, a educação continuada é uma demanda frequente no cotidiano de todos os profissionais, na medida em que o conhecimento é produzido e compartilhado com muita rapidez, o que torna importante a compreensão sobre os processos formativos existentes e sobre os impactos de tais processos na educação do país (GATTI, 2009, p. 92).

3 ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO: A ABODAGEM METODOLÓGICA

Para compreender as políticas de formação de professores no Brasil e na Argentina, realizamos os Estudos Comparados, pois “A comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. Por essa razão, apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 20).

A Educação Comparada agrega ricas reflexões da realidade e da heterogeneidade de cada país estudado, uma vez que as questões do outro são o princípio da comparação. Desse modo, o trabalho segue sua organização elucidando a formação de professores para atuação nos primeiros anos a partir dos documentos legais vigentes em cada país, buscando, com isso, estabelecer as diferenças e semelhanças através da comparação das políticas nos referidos países. Para esta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois conjectura o contato do pesquisador com o objeto a ser investigado. Segundo Caballero (2016, p. 40),

Podemos definir la comparación como el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias. La comparación es, ciertamente, un elemento que forma parte de la vida diaria del individuo.

Ao organizarmos a pesquisa com a investigação, com base nos estudos comparados, observamos a definição acima citada para dar suporte para o estudo, visto que a formação de professores é um tema de grandes discussões e conduz a reflexões futuras que oportunizam novos estudos.

Ao realizarmos uma pesquisa, somos instigados a visualizar o todo para percebermos suas particularidades e suas contradições. Dessa forma, seremos capazes de fazer as sínteses que pretendem permanecer, mas que são propensas, muitas vezes, a contestações no processo de descoberta das suas contradições.

Considerando que a comparação não é uma operação simples, concordamos com Nóvoa (1998) quando ele defende a importância de uma estreita ligação entre as questões metodológicas e as discussões teóricas, bem como da identificação das bases ideológicas que subjazem às diferentes comunidades discursivas da educação comparada. Entretanto, isso deve ser feito sem jamais desconsiderarmos que comparar os sistemas educacionais implica em adotar diferentes métodos, os

quais expressam os antagonismos presentes nas relações sociais e as diferentes visões de mundo e de sociedade.

Com base em Bonitatibus (1989), foram considerados, como dimensão espacial, dois países de organização federativa da América do Sul: Brasil e Argentina. O *locus* da pesquisa está determinado nas Universidades Federais do Brasil e nas Universidades Nacionais da Argentina, bem como nas políticas educacionais de cada país.

O acercamento do objeto da pesquisa, observando os princípios metodológicos apontados acima, concretizou-se pelos seguintes instrumentos: Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental. A dimensão temporal recaiu nas duas últimas décadas, considerando que foi a partir da década de 1990 que se deram mudanças significativas na legislação educacional dos dois países.

Realizamos o deslindado do tema por meio da *Pesquisa Bibliográfica*. Para tanto, será realizada a elaboração dos marcos conceituais que alicerçaram a pesquisa, levando em consideração autores como Nóvoa, Pimenta, Gatti e Saviani.

Também realizamos a Análise Documental, investigando os seguintes documentos: as leis nacionais sobre a educação dos dois países e as matrizes curriculares dos cursos de pedagogias das Universidades Federais do Brasil e das Universidades Nacionais da Argentina.

A pesquisa documental conta com muitas vantagens, pois os documentos consistem em fontes estáveis e valiosas de dados, que perduram por muito tempo, tornando-se fonte vital à realização de pesquisas históricas (GIL, 2002). Para a análise documental, buscamos inspiração na análise de conteúdo, alicerçado em Bardin, que a define como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 1977), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

Previsto como uma das etapas da pesquisa os documentos consultados e analisados, o corpus documental desta pesquisa foi constituído por documentos oficiais de legislação e documentos dos cursos de formação de professores.

Dentre os documentos analisados nos dois países, destacam-se, no Quadro 1, aqueles que foram considerados os mais relevantes para a pesquisa. Entretanto,

na referência bibliográfica, estão apresentados outros documentos que também foram consultados.

No Quadro 1, os documentos estão organizados cronologicamente por nível nacional e local:

Quadro 1 – Documentos balizadores da Educação de Brasil e Argentina por ordem cronológica.

BRASIL	ARGENTINA
Documentos	Documentos
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27.894.	ARGENTINA. Lei. nº. 24.195, aprovada em 29 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Buenos Aires.
BRASIL, MEC. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Brasília, DF, 2005.	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Informe de Investigación. La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). Argentina, 2001.
BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Cotinua. Informe Final. Argentina, dezembro de 2005.
BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.	ARGENTINA. Lei. nº. 26.206, de 2006. Ley de Educación Nacional. Ciudad de Buenos Aires.
	ARGENTINA. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Relato de una Construcción Política Federal 2007-2011. Argentina, 2011.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram consideradas fontes de informação documental os sites de instituições universitárias, considerando que, numa acepção ampliada, Caballero et al. (2016) consideram como fonte documental as instituições ou organizações que possam proporcionar informações válidas.

Para proceder à análise dos documentos, tomamos por base a análise documental de acordo com Cellard (2008). O autor, acerca do processo de avaliação dos documentos, apresenta, em suas discussões, cinco dimensões: 1) o contexto; 2) o autor e os autores; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto; 4) a natureza do

texto; e 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que tentam possibilitar um entendimento mais profundo do material supracitado, que é, muitas vezes, rico de recursos imagéticos e múltiplos como fonte de memória.

Portanto, analisar e compreender quais são as políticas públicas educacionais e de que maneira estas se articulam com as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores configura os elementos descobertos, descritos, retratados; caracterizando, dessa forma, esta pesquisa, tendo como princípios a metodologia comparada. Esses aspectos específicos dos estudos comparados em educação foram referência para o desenvolvimento da pesquisa e, também, para a organização dos capítulos.

Visto que a metodologia comparada é um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, já que auxilia na identificação de semelhanças e diferenças, ampliando o campo de análise e de compreensão de diferentes realidades, que podem ser, como no caso desta pesquisa, nacional em face da de outros países. Os estudos comparados se configuram como uma área de estudos de progressiva importância no contexto da globalização, por isso salientamos sua importância no campo das políticas públicas e gestão da educação.

Essa significação já se manifesta nos primórdios de organização dessa área do conhecimento, os quais coincidem com o momento de criação dos primeiros sistemas públicos de educação nacional. Por meio de estudos comparativos, obtinham-se informações sobre a dinâmica dos sistemas educacionais bem como de soluções encontradas em outros contextos nacionais, de forma a apoiar os governos dos diferentes países na organização da educação e na solução de problemas de ordem tanto pedagógica quanto administrativa (MADEIRA, 2008).

Durante o século XX, a Educação Comparada alcançou prestígio e ampliou, progressivamente, seu campo de investigação e de ação, assumindo uma dimensão internacional, especialmente devido aos trabalhos desenvolvidos pelos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, dentre outros) e pela comunidade científica internacional.

Porém, a partir da década de 1970, após vivenciar esse período de expansão e de valorização, essa forma de estudos entrou em declínio por diferentes razões, uma delas foi a própria descrença na educação, que deixou de ser vista como um fator de progresso, de crescimento econômico e de modernização.

Nos últimos anos, especialmente a partir de 1990, o interesse pela comparação vem se reacendendo e promovendo uma renovação e uma ampliação das abordagens comparadas no campo da educação, mostrando sua potencialidade.

A Educação Comparada tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, pois ela os auxilia na explicitação de diferentes questionamentos e, na área da educação, que é a pretendida, mostra-se de grande valia. Tal perspectiva não trata de comparar dados para ver quem é melhor ou pior, mais ou menos, igualdades ou similaridades, e sim, acima de tudo, trata-se de verificar o que é singular em cada comparação; o que o torna único e diferente dos outros.

Enquanto campo de investigação e procedimento metodológico de pesquisa, é um terreno fértil e com amplas perspectivas pela sua potencialidade, que pode ser verificada em várias subáreas das ciências humanas e das ciências sociais. É um espaço de construção do conhecimento e de elaboração de saberes que são necessariamente interdisciplinares.

Colabora para a descrição de sistemas educacionais em desenvolvimento em vários países do mundo. A Educação Comparada também oportuniza o conhecimento de outras maneiras de como estruturar e de que maneira pensar a educação.

Dessa forma, ao escolher os caminhos metodológicos, optamos pela pesquisa comparativa, marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser instrumento de transformação das características educacionais, pois nela vislumbramos a possibilidade de “[...] quebra das fronteiras no campo da produção do conhecimento, nos conectando com diversas experiências educativas para além do território local” (NÓVOA, 2009, p. 26).

Por conseguinte, o exercício de comparação torna-se fundamental para entender as políticas educacionais de formação de professores em diferentes locais, visto que “[...] a partir do método comparativo é possível desvelar as razões do sucesso e fracasso de uma mesma política em realidades distintas, bem como as suas formas de gestão” (CORRÊA, 2011, p. 267).

Pensamos em realizar um estudo comparatista a fim de nos aprofundarmos nas questões que perpassam a educação, evidenciando a história e os avanços que afetam o debate em razão das melhorias sociais, econômicas e educacionais ocorridas nas últimas décadas.

Todavia, Ferreira (2009) nos alerta que comparar não é uma prerrogativa da educação, da pedagogia ou de uma área específica do seu campo de investigação. Não é um procedimento metodológico inventado para se comparar somente sistemas educacionais. Durante seu desenvolvimento, esteve presente como recurso de pesquisa em várias áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, o direito, a medicina, a literatura, entre outras. Se é certo que desde seu início a educação comparada esteve vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modificou até o presente. Todavia, a educação comparada não pode deixar de ser produto de uma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. No entanto, só num período recente da história utilizaram-na de forma sistemática (FERREIRA, 2009, p. 137).

Ao longo do tempo, a Educação Comparada demonstra seu crescimento no mapeamento de sistemas educacionais a fim de compreender as suas dinâmicas e complexidades.

Percebemos que é nessa prática que incidem as maiores preocupações. Para Nóvoa (2009, p. 24),

[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza. [...] A educação comparada faz parte de um campo de poderes dentro do qual se organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, em nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornaria universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado, não como o melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo passível de ser imaginado.

Para o entendimento da metodologia comparatista, percebemos o outro com o fim de se refazer como “outro diferente”, encontramos, dessa forma, as primeiras ações comparativas. Para Ferreira (2009, p. 143),

[...] encontram-se indícios de educação comparada já na antiguidade, pois Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações que nos permitem distinguir o modo educativo ateniense do espartano e da educação grega da egípcia e da persa [...] No entanto, a fase dos estudos sistemáticos não podia ter surgido antes de nossa época. De fato, somente ao longo dela, os

sistemas educativos nacionais, objeto preferencial dos estudos de educação comparada, começaram a afirmar-se, fruto de progressivas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais das nações ocidentais. Por outro lado, era natural que a educação comparada nascesse no século XIX, ou seja, no mesmo ambiente cultural e científico em que desabrocharam a anatomia comparada, a literatura comparada, o direito comparado, entre outras ciências comparadas. (FERREIRA, 2009, p. 143)

A educação comparada é marcada pela complexidade e pela possibilidade de ser amplamente utilizada para levantamentos e estudos que busquem a transformação educacional. Essa é uma questão que merece destaque. Buscamos esclarecer algumas considerações acerca desse estudo. Para isso, pautamo-nos em Ferreira (2008, p. 126), que afirma que é natural a educação comparada, por vezes, estar condicionada por interesses pragmáticos e imediatistas daqueles que promovem as políticas educacionais; e também é natural que ela suscite reações daqueles que não a entendem simplesmente como uma concepção técnica e, por isso, exigem dela uma postura mais crítica.

É importante compreender a amplitude dos objetivos da educação comparada assim como os caminhos que percorre pelos diversos campos do saber e a relevância dos conhecimentos que produz e reproduz como uma metodologia de estudo e de pesquisa. Podemos, assim, dizer que existem importantes produções acadêmicas sobre o tema tanto no sentido de abordar as questões mais teóricas e metodológicas do campo da educação comparada quanto na exposição de estudos comparados propriamente ditos entre realidades nacionais e internacionais.

Percebemos que a educação comparada pode gerar ações nacionais que evidenciam uma característica de correlação cultural de outras experiências internacionais. Em contextos globalizantes, como o que vivemos atualmente, tornam-se inevitáveis os movimentos de internacionalização de experiências educacionais que tenham obtido sucesso. Nesse contexto, a educação comparada encontra-se em um “[...] processo de reconstrução da educação num vaivém entre as referências nacionais e os enquadramentos internacionais” (NÓVOA, 2009, p. 30).

O que se tem simultaneamente à expansão dos procedimentos de comparação é o que vemos como a internacionalização das análises e dos debates acerca das políticas educacionais, que fossem, ao mesmo tempo, solução para os problemas locais, sem perder de vista as questões mais amplas inerentes à educação.

Nada obstante, esses estudos também podem nos proporcionar um conhecimento mais amplo e complexo dos sistemas educacionais de países com diversos contextos econômicos, culturais, políticos e sociais. Precisamos ter clareza dos métodos e instrumentos da educação comparada para percebermos quais investigações comparadas “[...] atestam a existência de modelos mundiais e de *standards* internacionais que parecem traduzir uma tendência de desenvolvimento global” (MARCONDES, 2005, p. 152).

Kneller (1963) salienta que a educação comparada não pode prescindir de obter de outras áreas do conhecimento conteúdos capazes de esclarecer os seus próprios objetos de investigação. Isso significa dizer que atingirá pleno desenvolvimento se estiver diretamente relacionada e envolvida com uma ampla teoria educacional. Para Kazamias e Massialas (1965), essa é uma questão passível de ser analisada sob outro prisma, uma vez que a educação comparada pode ser realizada sistematicamente, tendo como suportes teóricos outros campos do saber em função dos próprios objetos a que se propõe compreender.

A educação comparada encontra os seus processos de investigação à medida que ao analisar, por exemplo, sistemas educacionais, práticas pedagógicas, métodos de ensino, formação de professores, organizações escolares; enfim, uma variada gama de possibilidades de pesquisa nos espaços escolares administrativos e pedagógicos, contribui para o entendimento desses elementos a partir da referência ao outro. Ao pesquisador comparatista cabe analisar os pontos comuns e diversos, incluindo os problemas e as respectivas soluções.

Para Ferreira (2008, p. 125),

[...] a educação comparada surgiu, assim, num contexto histórico em que a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíam como pilares fundamentais do progresso, exatamente para poder contribuir para reformas educativas mais fundamentadas.

Na perspectiva de Bonitatibus (1989, p. 54), “[...] a questão da definição de um objeto de estudo para a educação comparada” passa por um “espectro de afirmações”, como, por exemplo: a educação comparada estuda os sistemas educativos, os sistemas nacionais de educação, os sistemas nacionais de ensino, os fatos pedagógicos, os fatos educacionais, o processo educativo ou as inter-relações entre educação e sociedade.

Entre as fronteiras que estabelecem os limites da educação comparada, é importante o esforço de Nóvoa (2009) ao elaborar uma linha de interpretação, buscando, com isso, compreender a sua construção histórica e os elementos positivos e negativos da prática comparatista. A análise do autor avança no sentido de mostrar elementos que trazem à tona um novo interesse pela educação comparada: problemas educacionais comuns aos países relacionados às demandas econômicas e culturais, a emergência de novos espaços culturais e de diversidade oriundos também da crise de um tipo de Estado e a quebra das fronteiras no campo da produção do conhecimento conectando-nos com diversas experiências educativas para além do território local (NÓVOA, 2009, p. 26).

Segundo Beech (2007, p. 1),

o mundo em que vivemos está mudando – tendo em conta que uma das funções fundamentais da educação comparada é compreender o mundo – as teorias, técnicas e estratégias utilizadas na educação comparada devem ser repensadas.

Para repensar e voltar o olhar para a Formação dos professores, debruçamos nossos esforços a analisar dois países da América Latina: o Brasil, por ser o país ao qual pertencemos, e optamos pela Argentina, pelo fato de esse país também constituir-se em uma República Federativa como o Brasil. Ambos os países vivenciaram processos de colonização e independência com alguma semelhança. Com alianças bem firmadas, Brasil e Argentina são hoje parceiros no campo político, econômico, educacional, tecnológico, entre outros.

O conhecimento do outro e a comparação consigo próprio sempre foram um mecanismo inerente às formas de pensamento humano que geralmente antecedem as decisões que as pessoas assumem sobre diversos aspectos de sua vida cotidiana. Isso ocorre tanto quando se trata de produtos e serviços para satisfazer as necessidades básicas quanto da eleição de opções socioculturais, profissionais, políticas, etc.. Nisso tudo, a ação mental de comparar estará sempre presente (FRANCO, 2000).

Por sua parte, a história da ciência mostra que a prática da comparação tem sido e continua sendo um recurso para dar respostas a problemas do conhecimento natural e social. Apesar disso, não devemos esquecer as importantes diferenças

entre a comparação como forma de pensamento e a comparação como procedimento científico das ciências sociais.

A primeira compara operações simples; a segunda compara operações complexas e está conduzida pelo interesse do descobrimento, estudando processos e relações específicas e possuindo um referencial teórico-metodológico a partir do qual define suas categorias de análise.

A pesquisa comparada vem se fortalecendo nos momentos de reconfiguração das relações internacionais. E, a partir do século XX, observamos que a pesquisa comparada em educação ganha corpo na América Latina. Os organismos internacionais foram importantes indutores não somente das reformas educacionais ocorridas durante esse período na região, mas também da produção de conhecimento como dispositivo regulador e de governança (NÓVOA, 1995).

Tal como afirma Nóvoa, a Educação Comparada constituiu-se a partir de quatro aspectos fundamentais: a ideologia do progresso; um conceito de ciência; a ideia de Estado-nação e a definição do método comparativo (NÓVOA, 1995).

Sem dúvida, esses aspectos, continua o autor, precisam ser repensados à luz das mudanças sociais do final do século XX (NÓVOA, 1995). A globalização de uma cultura pragmática e utilitarista da comparação internacional (que tende a homogeneizar os diagnósticos, os problemas e as soluções) e da avaliação em forma de regulação dos sistemas educacionais que tende a favorecer uma internacionalização dos problemas de pesquisa produz, sem dúvida, novos desafios de conhecimento para a pesquisa comparada em educação.

Quando pensamos na globalização, na qual estamos vivendo a intenção sistemática de tornar uniformes as políticas nacionais, a pesquisa comparada tem um potencial muito rico de interpretação, se forem levadas em conta as historicidades nacionais para a análise das afinidades de ideias e as especificidades na concretização de políticas globais. Por intermédio da leitura de trabalhos nessa área, percebemos que esse enfoque ainda deve ser mais bem explorado.

Salientamos que a abordagem de pesquisa comparada estimula a produção de conhecimento crítico. Como anteriormente mencionado, a educação comparada tem o foco central de suas investigações com base no estudo dos sistemas educacionais nacionais e internacionais. Essa é uma ideia que muitos comparatistas possuem, apesar de que, durante o desenvolvimento teórico da própria educação, outros temas surgiram no âmbito da comparação.

Márquez (1972, p. 19) define que

[...] la educación comparada procura analizar y comparar las fuerzas que generan las diferencias entre los diversos sistemas nacionales de educación, ayuda a esclarecer las semejanzas y diferencias entre los diversos sistemas, al mismo tiempo que genera cierta sensibilidad para los problemas comunes y para las diferentes formas em que son resueltos bajo distintas condiciones nacionales.

A Educação Comparada é assim concebida, segundo Nóvoa (1994, p.105), como resultado de um movimento duplo. De um lado, é marcada “por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas”.

A esse propósito, Nóvoa, (1994, p. 51-52) sublinha que:

[...] o Outro é a razão de ser da Educação Comparada. O Outro é o que serve de modelo ou de referência, que legitima acções ou que impõe silêncios que se imita ou que se coloniza. A Educação Comparada faz parte de um campo de poderes no seio do qual se constroem os centros e as periferias, se constroem as práticas discursivas que consagram os sentidos e definem os limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, a nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornou universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado não como o melhor sistema, mas o único possível ou mesmo imaginável.

De outro lado, caracteriza-se por “uma reorganização dos espaços educativos, através das regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países”. Em tal situação, segundo Nóvoa (1994, p. 105), o conceito de comparação adquire novas conotações,

[...] deslocando-se da referência tradicional inter-países para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional.

Caballero (2016, p. 43) destaca que:

Al referirnos a la Educación Comparada como una ciencia, somos conscientes de que podemos dar lugar a un extenso debate en el cual encontramos opiniones diferenciadas sobre la conceptualización de método científico en las diferentes disciplinas que son objeto de estudio. [...] Para definir, es necesario dar un primer paso con el que delimitaremos tres elementos constitutivos: Objeto, método y finalidad.

Assim, os estudos comparados oferecem elementos válidos para a análise de cada um dos casos estudados nesta pesquisa, visto que comparar

[...] é um dos [recursos] fundamentais nas atividades de conhecer. Para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretende conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 48).

Com o objetivo de conhecer e entender como ocorre a formação dos professores, ao observarmos as políticas educacionais, procuraremos analisar as diferenças e as semelhanças entre o Brasil e a Argentina.

Para Kandel, a educação comparada se dedica às causas que atuam no desenvolvimento dos sistemas educacionais, bem como se ocupa da compreensão, inclusive, das semelhanças e diferenças entre distintos sistemas; assim, “[...] ao mesmo tempo, produz certa sensibilidade para os problemas comuns e para as diferentes formas em que são resolvidos sob diferentes condições nacionais.” (KANDEL, 1961, p. 19).

Em Lourenço Filho (1961), também salienta-se que a educação é “[...] um vasto domínio de estudos interdisciplinares” que não pode prescindir de dados históricos e sociais relativos a cada país e seus respectivos sistemas de ensino. Em sua análise, a educação comparada refere-se a um

[...] certo tipo de estudos, primeiramente caracterizado pela escala de observação que emprega e, assim, a extensão do objeto que tem em vista elucidar esses objetos são os sistemas nacionais de ensino (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 5).

A busca por um método comparativo e a prática de isolar elementos integrantes dos sistemas escolares para fins de estudo foi definido por acreditar que esse procedimento seria o mais adequado, assim como que a proposição e formulação de leis e ordenamentos contribuiriam, por si só, para a melhoria e transformação dos sistemas de ensino. Essa ideia se constitui na perspectiva positivista no campo da comparação (NÓVOA, 2009).

A educação é um elemento central no desenvolvimento e na modernização de toda a sociedade, e este fato perpassa os argumentos e o ponto de partida de uma discussão em uma perspectiva pautada na modernização.

Os pesquisadores da educação comparada conjecturam a ideia de que o método comparatista contribui para o avanço no entendimento dos sistemas escolares mundiais. Devemos levar em consideração os dados coletados pelos pesquisadores, para que sirvam ao interesse e desenvolvimento da comparação.

Nada obstante, a comparação não está restrita ao círculo educacional e pedagógico, tendo servido teórica e metodologicamente a outros campos do saber. Podemos dizer que a educação comparada, por adotar metodologia comum a outras áreas do conhecimento, aproxima-a e auxilia outras ciências, tornando-se, durante o seu desenvolvimento, em um referencial interdisciplinar.

Muito possivelmente, uma das ideias marcantes na discussão sobre a educação comparada refere-se à sua metodologia, e neste sentido, a compreensão do entendimento conceitual do “outro” em comparação. Em diferentes momentos na história, comparam-se realidades diversas. É importante ressaltar que a realidade organizacional do aparelho educativo de um dado país, por exemplo, precisa ser adequada à realidade de outro para que este possivelmente sirva em razão do seu sucesso, como no local de origem, dando, assim, a possibilidade de uma possível solução para os problemas educativos em outros países. É importante ressaltar que, de forma clara, um raciocínio similar pode ser elaborado a partir das experiências internas em um mesmo país.

Nessa transmissão, evidenciam-se as maiores dificuldades para os estudiosos e pesquisadores comparatistas: a transposição da experiência para se reproduzir em realidades e contextos diversos e, até mesmo, distantes. Reafirmamos passagem citada no conjunto do texto com o intuito de dar mais visibilidade à questão: “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.” (NÓVOA, 2009, p. 24).

Acentuamos que a educação comparada vem atravessando um momento importante no meio acadêmico, em parte, como resultado pelo próprio movimento que tem perpassado pela reflexão e autorreflexão dos seus pesquisadores e, também, por uma renovação no interesse pela comparação (MADEIRA, 2009).

O desenvolvimento de uma metodologia comparativa específica e de aperfeiçoamento de técnicas mostra-se capaz de explicar situações adversas quando se trata de comparar unidades diferentes, sejam elas regiões, países ou processos de mudança. A complexidade aumenta devido às diferenças culturais existentes, além da configuração de variáveis, fontes de dados disponíveis produzidas e construídas a partir de diferentes conceitos, técnicas e metodologias utilizadas.

Consideramos que outro objetivo importante do método comparativo é a interpretação dos fenômenos históricos significativos, entendendo fenômenos históricos como os processos de mudança social, a análise da ação coletiva, os movimentos sociais ou o papel deste tipo de atores nas transformações estruturais das sociedades, entre outros.

Assim, pensar e definir a metodologia de comparação implica em ressaltarmos que a mesma consiste em investigar os fatos e acontecimentos, explicando-os segundo suas semelhanças e suas diferenças, que apresentam duas séries de natureza análoga tomadas de meios sociais (ou de outra área do saber) distintos, a fim de detectar o que é comum a ambos.

Ressaltamos que esse método é de grande valia, e sua aplicação se presta às diversas áreas das ciências. Essa utilização deve-se pela possibilidade de que o estudo oferece trabalhar com grandes grupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico, como é o caso dos países que pretendemos realizar a comparação: Brasil e Argentina.

Evidenciamos que podemos realizar pesquisas comparando sociedades cujo espaço é separado por duas cidades longínquas, sobre os assuntos mais variados possíveis, dependendo, naturalmente, da formação e do objetivo, como no estudo que pretendemos realizar, abordando dois países diferentes, mas que possuem características semelhantes.

Entendemos que os Estudos Comparados são um relevante campo de estudo e também um instrumento importante de conhecimento e de análise de nossa realidade educativa:

Sempre que tomamos nossa própria cultura como único ponto de referência, tendemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. (BONITATIBUS, 1989, p. 14)

O “conhecimento de si mesmo nascido do confronto com o outro” (BONITATIBUS, 1989, p. 14) alarga nosso campo de visão, transformando-o num instrumento bastante propício para o conhecimento mais fecundo de nossa própria realidade educacional.

O trabalho de comparação e classificação é o coração da análise comparativa. A elaboração de tipologias é essencial. Assim, segundo Gazibo e Jensen (2004), há três tipos de ordens problemas que os comparatistas devem resolver: o problema dos conceitos e da teoria; o problema do tipo de comparação a realizar; os problemas das técnicas e ferramentas de pesquisa.

Os estudos comparados ganham novo fôlego a partir das mudanças mais recentes mencionadas. Compreendendo que o objeto em si da política comparada é compreender e explicar, o esforço de confrontar situações semelhantes ocorridas em contextos nacionais distintos pode trazer elementos essenciais à análise da política educacional de cada país.

São muitos os atores e as finalidades possíveis para a realização de estudos comparados em educação. Para Bray (2015, p. 45) “[...] a natureza de qualquer pesquisa no campo da educação comparada sempre depende da sua finalidade e da(s) identidade(s) da(s) pessoa(s) conduzindo investigação”. Nesse conjunto de atores, o autor considera os educadores, os formuladores de política, os organismos internacionais e os acadêmicos. Estes últimos, os acadêmicos, são os

[...] que fazem comparações para melhorar sua compreensão de muitos aspectos, inclusive o das forças que moldam os sistemas educacionais e o papel da educação no desenvolvimento social e econômico”. (BRAY, 2015, p. 46)

Considerando o aspecto de homogeneidade proposto por Garrido (1996 apud CABALLERO et al, 2016), temos dois países de organização federativa do Estado; o tema formação de professores dos anos iniciais/*educación primaria*¹ e o *locus* de formação desses professores: Universidades Federais no Brasil e *Universidades Nacionales* na Argentina.

O desenvolvimento da pesquisa comparada levou em consideração as fases clássicas desse tipo de estudo e que foram utilizadas como referência para a

¹ Para definir a terminologia foi consultado o Banco de Dados Terminológicos do Mercosul Educacional. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/banco-de-dados-terminologicos.html>.

organização dos capítulos empíricos.

Iniciando pela descrição de cada uma das partes da comparação, procedeu-se a descrever sistemas educacionais de cada país, descrição da formação de professores e da organização curricular dos cursos.

Na sequência, na interpretação e justaposição, foi realizada uma análise mais detalhada dos documentos, da formação e dos currículos descritos na fase anterior, para tentar explicar, de forma contextualizada, essas informações e para identificar semelhanças e diferenças.

Tanto na etapa da descrição quanto na interpretação e justaposição foram utilizados quadros e gráficos para dar maior visibilidade e objetividade às informações e aos dados.

Considerada pela literatura especializada como última etapa, a comparação propriamente dita (ou também chamada de fase explicativa), tomando como referência os quadros e gráficos elaborados, apresentamos as sínteses. Estas, como aponta Raventós (1983, apud CABALLERO, 2016, p. 52), são utilizadas para identificar eventuais convergências, divergências e tendências.

Os estudos comparados e geral abordam a relação binária entre o eu e o outro, partem normalmente da observação dos fenômenos, dos eventos e das características construtivas de determinadas realidades no que apresentam de semelhanças ou diferenças.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PAÍSES DE ESTUDO

As mudanças ocorridas na atualidade, mais precisamente as que tiveram lugar nas últimas décadas, nos colocam, como desafios, grandes questões sociológicas. Tais mudanças nos instigam a buscar novas formas de compreensão e de interpretação da realidade à luz de categorias analíticas que permitam captar as contradições presentes.

Em relação à educação, as reformas ocorridas nas últimas décadas têm sido interpretadas, em grande medida, como resultado de um novo rearranjo no nível macro, redefinindo as bases às quais se assentam uma nova regulação social.

Para este estudo comparado, optamos pelos países Brasil e Argentina. É importante destacar alguns dos pontos como o contexto em que a pesquisa está inserida, visto que ela procura, primeiramente, compreendê-lo em si mesmo e em

seus processos, levando em consideração contextos culturais, condições da vida social, fatores materiais e simbólicos.

Pensando nesse sentido, desenvolvemos um estudo para oferecer ferramentas para auxiliar a sociedade na visualização de diferentes formas de pensar a formação de professores, realizando um estudo comparado entre dois países da América Latina, com territórios próximos e língua com algumas semelhanças.

Ancorada por esses princípios, a pesquisa utilizou-se de estudo comparado. Isso foi feito por compreender que esse tipo de estudo é um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, pois, auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face da de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e também da gestão da educação.

3.1.1 Argentina

A Argentina, com uma população de aproximadamente 44.769.500 habitantes, dos quais aproximadamente 50% se concentram na província de Buenos Aires e na Capital Federal, é constituída por vinte e três províncias e uma Capital Federal, a Cidade Autônoma de Buenos Aires. A Argentina adota a forma representativa republicana federal de governo. Nesse sistema, convivem dois tipos de governo: nacional ou federal, soberano, cuja jurisdição abrange todo o território da Nação, e os governos locais, autônomos em estabelecer as suas instituições e constituições, cujas jurisdições abrangem apenas os seus respectivos territórios.

A constituição Nacional data de 01 de maio de 1853; tendo sofrido reformas, a última delas em 1994, durante a primeira gestão presidencial de Carlos Saúl Menem. No caso específico da educação, tal reforma incluiu um inciso que se refere aos princípios que devem contemplar as leis de organização do sistema. Cada província, de acordo com os princípios, declarações e garantias da Constituição Nacional e sob o sistema representativo federal, estabelece a própria constituição que rege seus atos de governo e deve garantir a justiça, regime municipal e educação primária.

Tradicionalmente, a Argentina é indicada como um dos países latino-americanos com melhor nível de vida. As classes médias têm sido historicamente

consideradas uma característica particular da estrutura social da Argentina e um fator essencial no modelo de integração social. No entanto, nas últimas décadas, o país experimentou um grande aumento de novas e velhas formas de pobreza, insegurança no emprego e, mais recentemente, altas taxas de desemprego, que nunca haviam sido assim no passado. Ao mesmo tempo, a estrutura econômica foi modernizada, a reforma neoliberal mudou o papel do Estado na produção de bem-estar e a distribuição de renda tornou-se mais desigual (GONZÁLEZ BOMBAL; SVAMPA, 2001).

3.1.2 Brasil

Sendo o maior país da América do Sul, o Brasil conta com vastas dimensões territoriais e um contingente populacional e, conseqüentemente, educacional muito superior ao dos seus vizinhos. Segundo dados do IBGE, Censo de 2018, o Brasil tem uma população de aproximadamente 209.145.189 habitantes. Conta com um contingente de aproximadamente 35 milhões que estão matriculados na Educação Básica, segundo dados do Censo Escolar 2017 realizado pelo Inep.

O Brasil também é uma República Federativa, contando com 26 estados e um Distrito Federal. A última Constituição Federal data de 1988, tendo sido reformada ao longo das últimas duas décadas. No caso específico da educação, as mais importantes alterações vieram com as Emendas Constitucionais nº 14 de 1996 e nº 59 de 2009. A Emenda Constitucional nº 14 alterou a Constituição no que concerne à obrigação dos estados e municípios para com a educação, passando o Ensino Fundamental e a Educação Infantil a ser prioridade dos municípios, ao passo que o Ensino Médio fica a cargo dos estados. A Emenda Constitucional nº 59 acrescenta o parágrafo 3º ao art. 76, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

4 A EDUCAÇÃO NOS DOIS PAÍSES

[...] ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 20).

Apesar de cada um dos dois países – Brasil e Argentina – apresentarem diferenças significativas em relação às suas respectivas histórias políticas e sociais, ao nível de industrialização, à Constituição, aos modelos e às práticas dos seus sistemas educativos, observa-se, em certa medida, notável similitude no que se refere às estratégias nos programas de reforma educativa, tanto na educação básica (primária e secundária) quanto na profissional e superior.

Os atuais esforços nacionais de reforma educativa ajudam a configurar as relações de poder e as regulações que se produzem dentro e através das sociedades (POPKEWITZ; PEREYRA, 1994). Em particular, nos interessa, nesse esforço de compreensão de realidades nacionais distintas, explorar em particular e colocar em evidência as mudanças ocorridas na relação de controle entre as instituições educativas e o Estado. Interessa-nos observar em que medida as relações históricas existentes entre os modelos de regulação especificamente nacionais e interações transnacionais são produzidas ou refletidas no nível da organização dos sistemas educativos. Em especial, observaremos a relação universidade e educação básica: como são produzidas essas políticas e que nível de intervenção se observa nessa relação.

Foi com esse intuito que, ao longo de dois anos, envidamos esforços no sentido de desenvolver pesquisas e estudos comparados, realizados de forma simultânea em diferentes universidades nos dois países, buscando, com isso, entender como o processo de formar os profissionais alfabetizadores de cada país se organizam nas matrizes curriculares dos cursos.

Tendo como base os documentos legais que regulamentam e norteiam a formação docente nesses países, sendo, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

curso de Pedagogia e, na Argentina, a Lei de Educação Nacional (LEN) n° 26.206/06 e as Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial.

Para elucidar este estudo, realizando uma retomada histórica, percebemos que as últimas décadas do século XX foram marcadas pelas questões neoliberais, que afetaram a sociedade mundial. Nesse período, foram percebidas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sob a égide da composição de uma sociedade tecnológica, científica e global.

Tais transformações implicaram reformas em diversos setores da sociedade e, em especial, no campo educacional. Nesse sentido, as instituições de educação, sua função, sua organização e formas de gestão sofreram importantes mudanças em busca de sistemas educacionais eficientes. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 35) essas reformas 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.

Explanando sobre esse tema, Feldfeber (2010, p. 28) enfatiza 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.

Assim, a reforma educacional dos países da América Latina esteve inscrita dentro de um discurso que atende ao projeto de um Estado, buscando dar as devidas proporções à educação, seguindo os interesses de mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central. Assim sendo, é de suma importância a compreensão das atuais políticas educativas.

Sabemos que as mudanças impactam, transformam e redesenham as categorias educacionais, principalmente através das reformas e pós-reformas nos sistemas de educação. Conseqüentemente, a profissão docente foi, sem dúvidas, extremamente afetada, pois ela passou a ser prioritária no desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema educativo (OLIVEIRA, 2008).

Destarte, o professor aparece como o agente inovador da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as competências e habilidades necessárias à sua profissão. Nesse contexto,

as exigências da profissão vão muito além de sua atuação na sala de aula, pois, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 37), o professor torna-se:

[...] um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola.

Essas exigências em relação ao ser docente implicam em mudanças nos processos formativos, uma vez 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 (MAUÉS, 2003, p. 99).

Diante do exposto, entendemos a necessidade de estudos aprofundados no que tange às políticas educacionais de formação docente no Brasil e na Argentina, visto que os países latino-americanos foram e são alvos das diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais aos países em desenvolvimento. Corroborando essa afirmativa, Brzezinski (2009, p. 58) assevera 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.

Assim, nossa pretensão em analisar as políticas de formação de professores no Brasil e na Argentina busca compreender e verificar como esses países concebem o processo de formação dos professores para atuação nos primeiros anos, dada as novas exigências da profissão advindas com o processo de globalização.

O exercício da docência é anterior às instituições educacionais. Embora ser docente faça parte do grupo das primeiras profissões, as discussões sobre isso parecem constituir-se um ponto ainda crucial, pois a construção de significados do que é ser professor é bastante complexa na sociedade contemporânea.

4.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO RESPONSABILIDADE DO ESTADO

Ao discutir a responsabilidade do Estado pela educação, outros temas subjacentes se fazem presentes, como, por exemplo, o papel do Estado, Estado mínimo, Estado liberal, Estado de bem-estar social, organização e poder do Estado, crise do Estado, Estado desertor, Estado pós-moderno, dentre outros.

Dessa feita, ao analisarmos a responsabilidade do Estado para com a educação, os temas perfilados não devem ficar à mercê dele, pois eles influenciam na forma como o Estado conduz suas obrigações na política educacional e os propósitos almejados, como, por exemplo, educação gratuita e como um direito a ser garantido, ou, ainda, quais são as formas de participação dos cidadãos na definição de políticas educacionais elaboradas pelo Estado.

No Brasil, o Estado assume a responsabilidade pela educação e chama para si a obrigação de oferecê-la com gratuidade e com qualidade, conforme prevê a Constituição. Entretanto, a responsabilidade pela educação depende de país para país, do contexto histórico e dos interesses sociais, políticos e econômicos inerentes dos que estão no comando do Estado, ou, ainda, a concepção de Estado implementada num determinado momento histórico.

A responsabilidade do Estado pela Educação tem implicações orçamentárias, ou seja, está previsto quanto o Estado deve aplicar de recursos na Educação para cumprir com o seu dever, como prevê a Constituição brasileira. Entretanto, numa análise comparada, cada país, de acordo com o contexto histórico, político e econômico, postula quais são os caminhos que deseja percorrer com a educação e de que forma o Estado atuará e será responsável pela educação. Salientamos que, na Argentina, a educação é prioridade nacional; constitui política de Estado e é um bem público.

4.2 LEGISLAÇÃO DOS DOIS PAÍSES

Comparando as leis de educação que regem os dois países estudados, verificamos no que diz respeito à finalidade da formação docente, ao oposto do Brasil, a legislação da Argentina dedica um espaço próprio para essa temática, apontada no Capítulo II, artigo 71, da lei 26.206/2006, especificamente:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as (ARGENTINA, 2006).

No artigo 13 da LDB brasileira, são incluídas ações que são de obrigação dos professores; no entanto, elas não são articuladas com as requisições de formação explicitadas no Título VI, que trata dos profissionais da educação. Pode-se enfatizar que não há uma inquietação por parte do redator em distinguir os encargos quanto ao direito ou obrigação dos docentes, visto que não sejam denominadas como tal. Observa-se:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Enquanto isso, no Título IV da Lei 26.206/2006 da Argentina, intitulado “Os/As Docentes y su Formación”, estão claramente explícitos os “direitos e deveres” dos professores, em sua redação, no artigo 67:

Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.

- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Com relação às obrigações, no seguimento do mesmo artigo, a lei argentina se adianta além da listagem de serviços, sublinhando o cumprimento das leis nacionais, particularmente, a lei nº. 26.061, que explicita os direitos das crianças e dos adolescentes:

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.(ARGENTINA, 2006)

Segundo a LDB, Lei 9.394/1996, no Brasil, proporcionado pelo TÍTULO VI “Dos Profissionais da Educação”, art.61, alguns fundamentos:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

A lei argentina 26.206/2006, no art. 69, diz que a capacitação é uma das grandezas básicas para a ascensão na carreira docente:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.(ARGENTINA, 2006)

Nas duas leis analisadas, admitem-se duas probabilidades na carreira do magistério: uma que fala com respeito aos professores, em significado rigoroso, e a outra lei fala a respeito dos profissionais que exercem outras funções. Na lei argentina, estes são nomeados profissionais de apoio pedagógico – a supervisão e o diretor. No Brasil, os profissionais que não são professores são encarregados, na lei, para desempenhar atividades incluídas na administração, no planejamento, na inspeção, na supervisão e na orientação educacional.

Em termos gerais, a formação dos profissionais na Argentina, em nível superior, dura quatro anos, nos cursos que permitem dois ciclos: formação básica comum, de natureza pedagógica; e formação especializada.

Os estágios, como são denominados no Brasil, e das “formas de residência”, na Argentina, são alcançados em consonância com leis decididas em cada jurisdição. Os estágios profissionais na formação do professor são ordinários no Brasil há muito tempo, sendo obrigatórios, mediante a requisição de prática de ensino. Atualmente, de acordo com o art. 65 da LDB: “A formação docente, menos para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Embora a LDB indique como normas a formação dos professores em nível superior – nos chamados cursos de licenciatura –, aceita-se, como ressalva, a formação em Curso Normal de nível médio para a ensinância na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. As licenciaturas plenas encarregadas dessas duas fases são regulamentadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), com duração média de quatro anos. Na formação para as séries finais do ensino fundamental – igual à primeira fase da educação secundária na Argentina – e para o ensino médio, a formação pedagógica é feita em áreas específicas do conhecimento, que obedecem a cada uma das disciplinas escolares.

Não existe, na lei brasileira, qualquer referência à restrição na entrada da carreira docente; já a legislação argentina é bem enfática, tal com consta no art. 70:

No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y el Título X del Libro Segundo del CÓDIGO PENAL, aún cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena (ARGENTINA, 2006)

Em relação ao Brasil, cabe enfatizar que o ensino médio não se universalizou, e seu afrouxamento acontece, pausadamente, por métodos diferenciados, tendo como resultado um amplo contingente de jovens e adultos excluídos ao longo da escolarização.

Um aspecto que não poderia deixar de ser citado é o que fala sobre as condições de serviço docente e a qualidade da educação, especialmente com relação ao número de alunos por turma, o que prejudica um zelo maior do professor para cada aluno em particular.

Mesmo que se tenha como alvo uma comparação interna no Brasil a partir de suas regiões e sua vinculação administrativa, as informações expõem a desigualdade que vai resultar na qualidade do ensino.

Dessa maneira, além de uma formação que não enfoca designadamente a docência no ensino médio e suas exigências individuais, as qualidades de trabalho, carreira e salário centralizam-se abaixo do necessário para um bom desempenho.

4.3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com a Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a ser reconhecidos como entes da federação e, com isso, também tornaram-se os responsáveis pela oferta da educação, sendo tratados como unidade dotada de autonomia política, expressa na capacidade de poder elaborar a sua Lei Orgânica e organizar seus próprios sistemas de ensino. Dessa forma, a instituição de um mecanismo de financiamento do Ensino Fundamental possibilitou a redistribuição dos recursos, ainda que internamente, às fronteiras dos estados. Isso teve grande acolhida por parte das prefeituras e acabou ensejando um movimento de municipalização dessa etapa da Educação Básica.

A descentralização da educação, que passa a ocorrer a partir daí como um dos grandes eixos da reforma que se realizou na educação brasileira, é definida em três dimensões: a administrativa, a financeira e a pedagógica. Tal processo de

descentralização resultou em transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e, desses, para o município, ou da União diretamente aos municípios e, ainda, da União ou dos estados diretamente às escolas. Esse processo de descentralização é justificado como medida de democratização da educação e instrumento de maior racionalização para a gestão da mesma. Esses novos modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, atribuíram maior autonomia à unidade escolar e passaram a exigir da escola novos papéis (OLIVEIRA, 2000).

A maior autonomia das escolas foi traduzida na ampliação das responsabilidades e dos espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, a definição de parte do orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridade de gastos, entre outras. Em contrapartida, através da autonomia, as escolas não só passaram a contar com maiores possibilidades de decidir e resolver suas questões cotidianas com mais agilidade, como também essa abertura veio estimulando as escolas a buscarem complementação orçamentária por meio de projetos especiais, tais como os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (OLIVEIRA, 2003).

4.4 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NA ARGENTINA

No caso da educação, Feldfeber (2007) observa que, na década de 1990, foram desenvolvidas, no contexto educacional argentino, políticas destinadas a regular o sistema educativo, a partir da transferência de serviços aos estados subnacionais, resultando em redefinição do papel histórico que o Estado Nacional desempenhava em relação à educação.

Durante o governo do presidente Carlos Saúl Menem (1989/1999), as principais normas sancionadas foram: a Lei de Transferência de Serviços Educativos de Nível Médio e Superior não Universitário (1992); a Lei Federal de Educação (1993); a Lei de Educação Superior (1995); o Pacto Federal Educativo, subscrito em 1994 e convertido em Lei em 1997; e a Reforma da cláusula constitucional acerca das leis de organização e de base do sistema educativo (art. 75, inc. 19, da Constituição reformada em 1994).

No governo Néstor Carlos Kirchner (2003/2007), foram sancionadas leis que, em certa medida, tentaram promover mudanças no sentido de superar os problemas herdados pelas reformas dos anos de 1990. Dentre elas, podem-se destacar: a Lei que estabelece um ciclo anual mínimo de 180 dias de aula/classe (2003); a Lei de Educação Técnico-Profissional (2005); a Lei de Financiamento Educativo (2005) e a Lei de Educação Nacional (2006), que substitui a Lei Federal de Educação de 1993 (FELDFEBER, 2007).

A distribuição e a articulação de responsabilidades, obrigações e recursos entre o Estado Nacional e os Estados Provinciais para garantir o direito à educação constitui uma fonte de conflitos desde a origem do sistema educativo argentino. A reconstrução histórica das políticas educativas na Argentina nos permite observar que ocorreu a passagem de um sistema educativo criado e regulado pelo Estado Nacional, organizado de forma unificada e centralizado sob pautas homogêneas de funcionamento no âmbito público, para um sistema educativo formalmente “descentralizado”, diversificado e fragmentado.

O processo de transferência começou em meados do século XX, culminando na primeira presidência de Carlos Menem, a partir da sanção, em 1991, da Lei de Transferência de Estabelecimentos de Nível Médio e Superior Não Universitário. Também foram transferidas as escolas privadas subvencionadas para o governo nacional. Feldfeber (2007) chama atenção para o fato de que tal transferência constitui basicamente um deslocamento de responsabilidades financeiras e administrativas do nível nacional às províncias e à cidade de Buenos Aires, resultando em deterioração da qualidade educativa e da prestação de serviços, o que acabou culminando em maior fragmentação do sistema educativo.

O governo nacional, a partir da sanção da Lei Federal de Educação no ano de 1993, incluiu dispositivos que buscaram centralizar o poder em suas mãos no contexto de um sistema educativo formalmente “descentralizado” (FELDFEBER, 2006). Diante deste quadro de transferência de competências e responsabilidades, o Ministério da Educação buscou assumir um papel central por meio de sua influência na agenda de discussão dos acordos do Conselho Federal de Cultura e Educação, procurando exercer novos controles e mecanismos de gestão institucional, do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (SINEC) e do Sistema Nacional de Reconhecimento dos Institutos e de suas carreiras, na implementação da Rede

Federal de Formação Docente Contínua e no desenvolvimento de políticas assistenciais focalizadas.

A Lei de Educação Nacional de 2006 buscou, em parte, inverter essa tendência, reafirmando o direito universal à educação, acompanhada de várias políticas sociais no mesmo sentido.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Durante muito tempo pensou-se que para ensinar bastava saber. A complexidade das relações vividas na prática do professor tem modificado significativamente essa visão. Até mesmo nos conteúdos mais estanques, sobre os quais o professor já tem um bom domínio, sempre surgiram novas questões, dúvidas dos alunos, levando o professor a novas investigações, reflexões, e a uma pesquisa que lhe auxiliarão na compreensão do conteúdo ensinado e, portanto, aprimorando sua aprendizagem e aperfeiçoando sua prática profissional durante ela.

Os estudos mais recentes na área da formação docente, mostram que o professor deve conhecer sua prática e suas habilidades para aperfeiçoar seu conhecimento. É importante investigar e relacionar as opiniões e sentimentos dos professores com relação aos processos de aprendizagem da docência e aos seus efeitos na sala de aula.

A aproximação das pesquisas em educação com os protagonistas dessa área os professores mostrou um crescimento sistemático e positivo nos aspectos sociais, científicos e políticos e um fortalecimento da identidade profissional dos professores. É preciso repensar as políticas públicas, remetendo ao papel crucial da formação de professores na melhoria da qualidade da educação.

Delinear como ocorreu historicamente a formação inicial e continuada dos professores e também como este atua profissionalmente nos dias de hoje, levando em consideração as políticas públicas estabelecidas, nos leva a estabelecer reflexões em uma perspectiva ampla e multifacetada.

Aproximar as discussões pertinentes da prática com a formação inicial e o desenvolvimento profissional e investir mais estudos nas políticas de trabalho docente oportunizarão uma educação de maior qualidade. Sob o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira desde o início do século XXI ainda é preciso ser repensada e reformulada, visto que somos seres em constante transformação.

5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores para educação básica no Brasil, nos últimos anos, passa por substantivas reformulações. As políticas educacionais fundamentadas na

legislação atual e nos documentos oficiais, quer seja em nível Nacional, Estadual e Municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de formação dos docentes no que se refere à concepção, ao significado, à estrutura, às condições, ao lócus de formação, ao exercício docente, entre outros, pois o modelo vigente parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, tendo vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

Nunes (2001), ao discutir sobre os saberes docentes e sobre as políticas de formação de professores, reconhece que pensar em um modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes, bem como demanda observar as condições históricas e sociais de exercício profissional. Acerca disso, o autor afirma:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

Em função dessas reflexões, os pesquisadores, os educadores, os professores, os alunos e os sistemas educacionais têm buscado um novo enfoque para a formação inicial de professores, identificando e analisando os saberes docentes, analisando as políticas públicas para essa formação, numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para implementação dessas políticas que envolvem a questão de formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesta linha de pensamento, políticas públicas são levantadas em torno dessa questão, como realizar, na prática, a implementação de um processo de formação de professores a partir de um currículo que aborde e estabeleça relação frequente entre a formação inicial e continuada de maneira objetiva e subjetiva, articulando-se com o contexto social dos alunos e o perfil dos acadêmicos.

Cabe ressaltar que com o movimento da escola nova a partir de 1932, novas propostas foram surgindo para melhorar o ensino no país, com a intenção de reconstruir a educação brasileira com a proposta de uma formação superior para os professores da educação básica.

Segundo Saviani (2008, p. 4),

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Ainda, segundo o autor, a partir de 1939 começaram a surgir os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, assim como também a consolidação das Escolas Normais, que foram instituídos na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo.

Em decorrência da criação das universidades, Saviani aponta algumas considerações:

Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos Cursos de Licenciaturas, coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias, e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais (SAVIANI, 2005, p. 17).

Naquele período, foi adotado o “esquema 3+1”, que se apresenta da seguinte forma: três anos para os estudos de disciplinas específicas e um ano de preparação didática.

Com o golpe militar de 1964, a educação sofreu grandes alterações e mudanças nas escolas e nas universidades brasileiras. Saviani (2008) refere-se à aprovação, em 28 de novembro de 1968, da Lei nº 5.540/68, que reformula o ensino superior, e, em 11 de agosto de 1971, da Lei nº 5.692/71, modificando os ensinos primários e médios em uma nova configuração, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. As escolas normais foram extintas, dando lugar à Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério.

Com o fim da ditadura, a partir dos anos 1980, a Nova República é instaurada no país. Com isso, um novo período marca a educação brasileira e, conseqüentemente, a formação de professores, mas que ainda carrega alguns requisitos do modelo pedagógico tecnicista de formação de professores. Esse modelo reduzia o professor a um mero técnico de ensino, a um executor de um programa, sendo uma formação pautada na racionalidade técnica.

A LDB trouxe uma nova modalidade de ensino para a formação de docentes no país. Até o momento de sua promulgação, a formação para o magistério das séries iniciais era realizada nos institutos de educação. A partir da lei, foi instituído o Curso Normal Superior. O artigo 62 das diretrizes instituiu o Curso Normal Superior para formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em caráter de formação superior.

Quanto à tipologia, os institutos podem ser públicos ou privados e ministrar cursos em vários níveis, sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado)" (MEC, 2005).

O artigo 87 da LDB instituiu a Década da Educação. No parágrafo 3º, inciso III, é determinado que estados e municípios realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância. No parágrafo 4º, está definido que até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (LDB, 1996). Esse parágrafo não foi contemplado com o passar do tempo, e a realidade dos profissionais não condizia com a imposição da lei. Grande parte dos profissionais que ministravam aulas para o ensino fundamental em suas séries iniciais não possuía formação acadêmica, e o prazo de uma década não foi suficiente para reverter tal quadro.

Os cursos da licenciatura em Pedagogia respondem pela formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) e da educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a organização dos currículos é de responsabilidade de cada instituição. Dessa forma, identificamos como necessária a apresentação de uma visão geral dos cursos de Pedagogia no Brasil.

As informações aqui apresentadas pretendem mostrar o que está sendo proposto como disciplinas e como conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia. As orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia englobam três grandes núcleos: estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

Gatti e Nunes (2009) apresentam, em seu trabalho de pesquisa, diferentes categorias de agrupamento para as disciplinas que compõem os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que são: fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos às modalidades e aos níveis de ensino específicos, outros saberes, pesquisa e trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

O primeiro dado relevante a ser considerado é o fato de que 30% das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Pedagogia são de formação profissional específica. Destacamos, ainda, que os conteúdos a serem ensinados pelos professores aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e da EJA (Educação de Jovens e Adultos) estão circunscritos às áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física. O estudo dos conteúdos dessas diferentes áreas não está contemplado nas disciplinas dos cursos. Eles apenas são utilizados como ferramentas para o desenvolvimento das diferentes metodologias de ensino.

Nessa perspectiva, autores como Nacarato, Passos e Carvalho (2004) afirmam que um dos grandes desafios para os formadores de professores que ensinam ou ensinarão vários conteúdos – graduandos da Pedagogia – não reside apenas em romper barreiras e bloqueios que estes trazem de sua formação matemática da Escola Básica, mas, principalmente, em provocar a percepção desses fatos, trazendo-os à tona para que possam ser objeto de reflexão, superação e (res)significação.

No processo de formação do professor, seja ele inicial ou continuado, é necessário fazer com que as filosofias pessoais dos professores sejam explicitadas e trabalhadas. Os graduandos dos cursos de Pedagogia, ao serem colocados diante das situações em que terão de se posicionar quanto às suas filosofias pessoais e quanto às suas percepções sobre as disciplinas, terão a oportunidade de revisar suas crenças e valores e, refletindo sobre as mesmas, buscar práticas diferenciadas daquelas vivenciadas enquanto estudantes.

Vários pesquisadores se dedicam à área de formação de professores, considerando professores de todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. "Há a necessidade de repensar a formação inicial em relação

aos conteúdos conceituais e suas respectivas metodologias” (NACARATO, PAIVA, 2013, p. 14).

A ideia de cooperar, colaborar, contar com o interesse e a participação ativa de todos os envolvidos, a cumplicidade entre professores e formadores, dando espaço para o professor se expressar, deve perpassar a formação dos educadores. Essa valorização do fazer e das necessidades do professor vai ao encontro do conceito de desenvolvimento profissional que pressupõe o professor como agente de seu próprio conhecimento, partindo dele a necessidade de estar em permanente formação.

Outra problemática que evidenciamos é um movimento que rendeu duas novas características para o curso de Pedagogia: a docência como mola mestra da formação e identidade docente e a necessidade de uma base nacional comum para a formação de professores. Quanto a esta última, de acordo com Saviani (2012), a base comum nacional não deveria se constituir como um “currículo” para unificar os cursos de formação de professores, mas, sim, seria, antes de tudo, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque; por um órgão do governo; e nem mesmo por decisão de eventual assembleia de educadores; mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem balisar a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, percebe-se que o entendimento de Saviani (2012) deixa transparecer a necessidade de que os cursos de formação de professores fossem concebidos e organizados de modo democrático e participativo, estabelecendo estreita relação com a prática social, com as demandas e as necessidades da escola. Ademais, na época em que foi formulado esse entendimento acerca da base nacional comum, a discussão pedagógica estava repleta das concepções críticas sobre a educação, as quais visavam à transformação da sociedade, ao rompimento com os modos hegemônicos de se pensar e realizar o ensino e o trabalho docente. Com isso, era fortalecido não só o movimento de professores e de alunos por melhorias na formação dos professores, como também eram gestadas novas perspectivas para essa formação.

Já em relação à primeira característica, a docência como mola mestra da formação e identidade docente, temos, em Saviani (2008; 2012) a defesa de ser necessário que isso se efetive e seja um processo norteado pela seguinte indagação: qual educador se intenta formar? Partindo disso, Saviani (2008, p. 647) defende a ideia de que o cerne da questão se relaciona com formar o pedagogo para que ele tenha domínio sobre as questões relativas à escola,

[...] isto é, da forma como a escola está constituída com seu currículo em pleno funcionamento. Assim, o pedagogo, ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola.

Segundo ele, assim, ao mesmo tempo em que se forma o docente para a escola, formam-se também os “intelectuais para refletirem sobre a escola” (p. 653). Esse entendimento é também partilhado por Freitas (1999; 2002), quando defende a noção de que é imprescindível a compreensão de que a docência seja a base da formação do professor, pois, segundo ela, ao estratificar ou segmentar a base da formação inicial, desvia-se o foco da atenção das problemáticas inerentes a esse processo.

A Educação, traduzida na instituição escolar, estaria atendendo às exigências do mercado, assentado sobre concepções produtivistas da Educação. Os alunos não se sentiam capacitados, entretanto, para executar essas funções, pois, segundo Silva (2006, p. 53), o currículo do curso de Pedagogia era visto como “‘enciclopédico’, ‘teórico’ e ‘generalista’, por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico da educação”. Esse contexto nos permite lembrar de Saviani (1985), quando exprime que uma contradição a qual somos constantemente submetidos é a de que nos formamos em uma perspectiva escolanovista, mas, quando chegamos à escola, pedem-nos que trabalhemos numa perspectiva tradicional.

A formação do sujeito pedagógico, a saber, o docente, passa pelos princípios do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da integração teoria/prática, da interação, da mediação, do trabalho cooperativo e “colaborativo” e da consolidação de uma posição reflexiva e também crítica adquirida como professor-pesquisador.

A formação para a docência, vista nestes ângulos, sugere o perfil de um profissional atento para identificar e interpretar as múltiplas facetas e contornos que as situações de intervenção educacional apresentam no cotidiano da sua práxis. Os múltiplos saberes e conhecimentos que povoam nossa sociedade contemporânea e transbordam os muros das instituições educacionais exigem do educador constante disponibilidade para leituras interdisciplinares dos fenômenos da vida no mundo (THERRIEN, 2006, p. 300).

Partindo disso, compreendemos que a formação inicial de professores faz referência a uma diversidade de “competências”, conhecimentos e saberes necessários ao professor para o nosso tempo, que não se reduz em torná-lo apto para “dar aulas”. Mesmo que aprenda técnicas e modos, todos os que têm se dedicado à sala de aula concordarão que só se aprende a ser professor, sendo. Não serão os textos de grandes educadores ou filósofos da Educação que nos ensinarão a exercer ações da prática docente, pois “é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Em concordância com essa ideia, bem salienta Veiga (2009, p.35) que o trabalho docente “[...] não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que cumpre; como tal, no seio desse fazer, saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos. ”

Mas não é em “qualquer” prática que isso se dá de modo significativo e formativo. Ela precisa ser “informada”, alimentada pelo velho e pelo novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isso, numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares.

Nesse sentido, na formação de bons professores não pode ser encarada como finalidade principal e única a de capacitar seus discentes para ministrar aulas. Muito mais do que isso, deve ajudá-los a perceber e “abraçar” a docência com vistas a problematizar a Educação, a escola, os alunos, a aprendizagem, os aspectos políticos, econômicos e sociais, entre outros fatores que integram o campo educacional. Os conhecimentos que eles possuem não estão engavetados, distanciados das suas realidades, já que interagem, se complementam, se transformam e se constituem na prática diária.

Observamos que a formação do professor envolve uma dinâmica complexa e, por isso, o ensino não poderia seguir rigidamente modelos prévios, estabelecidos,

burocráticos e que exigem do professor determinados saberes inerentes à sua profissão.

Os anos 1990, para Freitas (2002), trouxeram para a educação e a formação de professores a importância estratégica nas reformas educativas num cenário de globalização. Segundo a autora, as políticas educacionais neoliberais, tendo como objetivo assumir a qualidade da educação como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire relevância como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Algumas metas foram definidas nesse período que apontam para as políticas públicas para a educação, entre elas:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 7)

Freitas alerta que, nos anos 1990, a política de formação docente deveria se vincular às exigências postas nas normas legais referentes à educação básica. Nessa perspectiva, e de acordo com as orientações dos órgãos internacionais, a formação de professores deveria ser barateada e ocorrer fora das universidades em institutos superiores de educação e os cursos normais superiores. Segundo a autora,

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”. (FREITAS, 2002, p. 143)

É importante destacar que, naquele período, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) passa a exercer um papel fundamental para o movimento nacional pela formação docente, discutindo, coletivamente, a base comum nacional como instrumento de luta contra a desvalorização da profissão. Essa construção visa a objetivar a condição de formação a todos os níveis de ensino. A luta pela formação do educador procura viabilizar políticas públicas para a formação de professores e a valorização desse profissional da educação. Outras questões ainda são discutidas no movimento. Na luta pela democratização da sociedade brasileira, está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis e a explicitação da luta pela autonomia universitária. Na primeira década dos anos 2000, temos as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), e, em 2006, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006). No primeiro caso, as diretrizes constituíram um avanço importante ao estabelecer para os cursos de Licenciatura uma identidade, distinguindo-os dos cursos de Bacharelado. Entretanto Gatti (2010, p. 487) alerta que:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A promulgação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN) ocorreu em 2006, depois de amplos debates, estabelecendo o curso de Pedagogia como uma licenciatura responsável pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Tendo como eixo a formação de professores para os anos iniciais da escolarização, o curso passou a assumir a preparação para o desempenho de funções como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas relativas à Educação, além de projetos e experiências educativas não-escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (art. 4). A amplitude e a complexidade

atribuídas à formação do pedagogo pelas DCN têm gerado dúvidas, conflitos e impasses na elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Para alguns autores como Saviani (2008); Gatti, (2010); Diniz-Pereira e Amaral, (2010), embora haja avanços na formação de professores no Brasil, ainda é preciso superar antigos entraves como a fragmentação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, relação teoria e prática, hierarquização desfavorável para as licenciaturas na estrutura universitária, frágil preparação para o exercício do magistério, entre outros. Gatti (2010, p. 496) assevera que:

A formação de professores para a educação básica tem ocupado lugar secundário nas preocupações das universidades brasileiras. Não se busca institucionalizar um centro formador (faculdade ou instituto) onde possa se integralizar e articular a formação de docentes para os vários níveis da educação básica e as várias áreas, como existente para outras profissões. Mesmo considerando a intensificação atual de políticas que visam reverter esse quadro, não há clara sinalização de que essas políticas mudarão a estrutura curricular desses cursos e a natureza dos conteúdos oferecidos, de tal forma a garantir uma formação inicial do profissional professor mais adequada ao que se requer do trabalho de ensinar – papel demandado aos professores nas redes de ensino.

A formação de professores é um tema constantemente analisado entre pesquisadores e educadores. Muito se tem refletido sobre as produções referentes à área para melhorar a qualidade do ensino no país e as políticas de formação.

O termo formação, segundo Veiga (2008), refere-se ao ato ou modo de formar alguém, envolve uma ação, uma intencionalidade, não tem fim, é um processo inacabado. A autora reforça que a formação de professores é um processo por meio do qual o futuro professor habilita-se para o magistério. É uma ação contínua, deve estar inserida no contexto sócio-político-econômico, num determinado momento histórico, deve preparar os professores para o incerto e para a complexidade do ensino, deve buscar articular a teoria e a prática e formar o professor para uma compreensão e atuação crítica e criativa em sua profissão.

Ao falarmos sobre formação de professores, devemos levar em consideração que o professor nunca para de estudar, pois o mundo contemporâneo traz as incertezas e as mudanças que afetam a educação e o ensino. A formação é um processo contínuo, não resulta apenas da acumulação de conhecimentos, ao contrário, o professor precisa investir em seu trabalho, em sua profissão, em si mesmo como pessoa. Em sua ação pedagógica, o professor utiliza de suas

experiências pessoais e de seu grupo para dinamizar suas práticas educativas. Nessa direção, concordamos com Nóvoa (1995, p. 25) que diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação, nesse sentido, deve favorecer o pensamento crítico-reflexivo e a construção da identidade docente. O professor precisa investir em seu trabalho, já que a formação não resulta apenas dos conhecimentos teóricos, como também deve considerar experiências ao longo de sua formação, passando pela formação inicial, contínua e continuada.

É fundamental a importância na formação dos professores considerar tanto a dimensão profissional como pessoal, conforme Nias (1991, apud NÓVOA, 1995, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. No seu dia-a-dia, professores e professoras precisam refletir sobre sua prática. A formação se faz necessária não somente no âmbito profissional, e, para a pessoa que compõe o ser professor, é um processo contínuo de “lapidação”, favorecendo a melhoria no sentido das práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) ressalta que a formação deve contribuir para o desenvolvimento profissional docente, o qual se desenvolve em três eixos: **o desenvolvimento pessoal**, que se dá nas experiências, fornecendo um pensamento autônomo à luz de uma reflexão crítico-reflexiva; **o desenvolvimento profissional**, que compreende o investimento que o profissional realiza em seu trabalho com sujeitos ativos não-instrumentais; e **o desenvolvimento organizacional**, que diz respeito ao espaço de trabalho que o professor realiza no interior da escola, nos projetos da escola.

De acordo com as ideias de Nóvoa (1997, p. 24):

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo <<formar>> e <<formar-se>>, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias de formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois <<esquecimentos>> inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional

dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Na formação docente, é também relevante a formação do professor-investigador, pois isso contribui para o alcance da autonomia, por meio do desenvolvimento de competências, como aprender a questionar e a refletir sobre sua ação pedagógica, hábito pela leitura, apreender conceitos e criar categorias, localizar fontes, confrontá-las e distinguir quais as que se adequam ao tipo de pesquisa escolhida, definir os instrumentais a ser utilizado, trabalhar os dados quantitativos, dentre outros. A pesquisa, nesse sentido, desperta o caráter investigativo, desenvolve o “olhar” investigativo e busca refletir sobre a prática docente em um círculo de constante aperfeiçoamento profissional, possibilitando a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo em relação à sua prática dentro e fora da sala de aula.

Contudo, acreditamos que formar professores deva ser uma tarefa primordial nos cursos de formação; como nos diz Veiga (2009), a aventura de formar professores possibilita uma leitura atenta aos desafios e às perspectivas na formação docente diante do contexto das transformações do mundo contemporâneo, e a participação do professor comprometido com a realidade social, além disso, contribui para a reflexão no que diz respeito à formação e à concepção de identidade profissional, assim como a contribuição para compreender as propostas didáticas na formação de professores.

Com efeito, para Arroyo (2000), formar professores possibilita um aprendizado constantemente revisado em que não existem limites, muito menos um começo-meio-fim, buscando sinalizar caminhos da aprendizagem dessa docência. Em outras palavras:

Educar educadores desse dever-ser? é mais que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto, filhos, amigos, alunos. (ARROYO, 2000, p. 46)

Para concluir, ressaltamos a necessidade da formação inicial e contínua, sempre permanente, em face da realidade e dos desafios que são impostos ao

exercício da docência no mundo globalizado, na busca de superação de um ensino fragmentado e engessado. O percurso apresentado evidencia que muito há ainda que se caminhar para alcançar as características aqui desenhadas. Também há muito o que trilhar na definição de políticas de formação e valorização dos professores, comprometidas com uma educação de qualidade para todos.

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARGENTINA

Historicamente, o que hoje consideramos como educação básica ou obrigatória, na Argentina, esteve vinculado à educação primária, que estava associada à ideia da educação comum. O comum se traduzia num modelo de socialização homogêneo e homogeneizante a cargo do Estado. Este último teve a função de aglutinar a população heterogênea em torno de valores, princípios de visão e classificação comuns constitutivos da identidade nacional (FELDFEBER, 2011). Nesse contexto, a formação dos professores também foi tomando o formato que encontramos hoje.

A escola secundária se organizou como ciclo preparatório para o acesso à universidade e, ao mesmo tempo, com um caráter seletivo, visando a formar a elite dirigente e os quadros burocráticos do Estado em formação (TEDESCO, 1986). Por sua vez, o nível inicial surgiu mais tardiamente e se estruturou em torno dos princípios divergentes: a estimulação precoce para os setores médios e altos, assim como o cuidado das filhas e dos filhos da classe trabalhadora (FELDFEBER, 2011). Essa articulação da formação dos cidadãos foi assim conduzida.

Vemos que os sistemas de ensino são, por um lado, sensíveis às clivagens que organizam as relações sociais nas sociedades em que estão inseridos e, por outro, que podem ser pensados como “[...] intermediários mais ou menos significativos entre a posição social dos pais e a dos seus filhos” (RINGER, 1979, p. 12).

Constatações como essas têm impulsionado um conjunto crescente de estudiosos a se dedicar à identificação, descrição, explicação das dinâmicas sociais e institucionais que tornam o sistema de ensino tão permeável aos princípios mais gerais de organização social, levando à constituição de uma ativa área de estudos marcada, em geral, orientada por um interesse em contribuir para a política pública (BUCHMANN, 2011).

Constatamos, dessa forma, que, na Argentina, o Ministério da Educação Nacional não tem escolas a seu cargo, e as instituições educativas se encontram, basicamente, nas mãos das províncias.

Segundo Alliaud (1993), na Argentina, as províncias existentes possuem leis independentes em relação à educação. Além disso, existe a especificidade do bilinguismo adotado em algumas províncias com população indígena, mas somente para as escolas destinadas a esses grupos, chamados de aborígenes nesse país.

El Ministerio de Educación de Argentina proporciona orientaciones generales y ofrece algunas acciones de manera directa a través de Postítulos o Programas Nacionales, pero son las provincias las que elaboran y ejecutan la mayoría de las propuestas de formación continua a través de sus propios organismos e instituciones educativas oficiales, gremios o universidades. Es decir que se combina una oferta centralizada con actividades descentralizadas, implementadas por los gobiernos locales pero bajo lineamientos u objetivos estratégicos nacionales (ALLIAUD, 1993, p. 18).

Como a Argentina é uma república federal, politicamente organizada em 23 estados provinciais, mais a cidade autônoma de Buenos Aires, o governo da educação é igualmente responsável perante o Estado central – através do Ministério da Educação para os ministérios da educação das diferentes províncias.

O Conselho Federal de Educação (CFE) é o órgão responsável pela coordenação das políticas de educação. É presidido por um representante do ministério a nível nacional e inclui os vários ministérios provinciais e representantes das universidades (ALLIAUD, 1993).

Em cada estado provincial e na Cidade Autônoma de Buenos Aires, a DES (Diretoria de Educação Superior) é responsável pela formação de professores. Ao nível institucional, o ISFD (institutos superiores de formação de professores) são geridos por uma equipe de gestão que é responsável pelo fornecimento de instituições tanto pedagógicas quanto administrativas. Em algumas províncias, um conselho consultivo também pode existir, sendo, então, constituído pelos coordenadores dos setores, bem como pelos representantes dos alunos, professores e graduados (ALLIAUD, 1993).

Em 2006, foi promulgada a Lei Nacional de Educação (LEN) cujo objetivo era responder às demandas urgentes de diferentes setores para consolidar as responsabilidades do Estado nacional e dos estados provinciais, a fim de garantir o direito à educação para todos os habitantes (ALLIAUD, 1993). A LEN estabelece que

a formação de professores é um instrumento privilegiado para a implementação de políticas educacionais e que seu papel é fornecer professores e professoras capazes de transmitir e criar conhecimento, influenciando no treinamento de pessoas, no desenvolvimento nacional e na construção de uma sociedade mais justa.

A partir desse padrão legal, o Instituto Nacional de Formação de Professores (INFD) foi criado e começou a funcionar em abril de 2007. O INFD é parte integrante da gestão da formação de professores no país, pois, através da direção executiva, diretorias nacionais de desenvolvimento institucional, desenvolvimento profissional e pesquisa, e através do Conselho Federal – do qual participam os membros plenos do DES – planeja e implementa as políticas de articulação entre formação inicial e educação continuada. As instituições de gestão privada são obrigadas, a fim de receber financiamento estatal, a oferecer serviços gratuitos previstos no plano de estudos.

Em muitas cidades pequenas e distantes dos grandes centros urbanos das províncias, as ISFDs são as únicas oportunidades educacionais para o ensino superior. Em pequenas aldeias, as comunidades valorizam a existência de cursos da faculdade, porque os jovens podem encontrar lá uma possibilidade de estudar, enquanto suas condições de vida não permitem procurar por uma formação distante de suas casas.

As ISFDs emitem diplomas de professores que são válidos nacionalmente se forem reconhecidos por acordos federais. Há cátedras em educação inicial, educação primária, ensino médio, educação especial, educação bilíngue intercultural (ALLIAUD, 1993).

Cursos acadêmicos sem disciplinas artísticas fornecem graduações que permitem que os alunos ensinem em todos os níveis, da mesma forma que aqueles em educação física, tecnologia, línguas estrangeiras ou povos indígenas.

Existem os cursos da faculdade para formar os estudantes de educação secundária para cada disciplina (história, geografia etc.) e oferecer uma formação geral (que inclui a formação pedagógica e didática), formação disciplinar e treinamento prático do início do currículo. Algumas dessas correntes preparam professores para o ensino superior.

As universidades também organizam ciclos de desenvolvimento do corpo docente que se concentram em disciplinas específicas do ensino médio e do ensino

superior. Esses ciclos incluem planos de estudo que contêm assuntos comuns aos vários programas de ensino, licenças e cursos de formação pedagógica (compostos por disciplinas do tipo pesquisa) que são seguidos ao longo do ciclo. A parte final destina-se a práticas de ensino. A lógica desse treinamento é fortemente focada no conhecimento disciplinar, porque o período de estágio é geralmente muito curto (em alguns casos, não excede dez horas).

Todas as ISFDs devem fornecer treinamento inicial. Por outro lado, todas as outras funções – com exceção da pesquisa – são atribuídas a algumas instituições de treinamento, de acordo com o planejamento geral, que deve responder às necessidades locais dos sistemas educacionais.

A formação de professores como um caminho para a escola secundária existiu até 1969. Com o decreto do governo militar, foi decidido que a formação seria como uma indústria sênior, tendo a duração de dois anos e meio de estudos, com um primeiro ano dedicado a temas teóricos, um segundo ano para disciplinas práticas e mais 100 horas para treinamento intensivo no final do curso (ALLIAUD, 1993).

O baixo impacto desse treinamento – dominado pela ideia de aplicação – sobre a qualidade do processo educativo deu origem ao estabelecimento de projetos em instituições, estado provincial ou federal, que produziram um fragmentado sistema de treinamento não só no país, mas também dentro de cada província.

É a essa realidade que a reforma da formação de professores na década de 1990 tentou dar uma resposta. Nela, estendeu-se a três anos a duração da formação de professores para a educação inicial e para os dois primeiros ciclos da educação geral básica (organização do sistema educacional prescrito pela Lei Federal de Educação de 1993, em vigor até em 2006).

A formação de professores para a educação pré-escolar foi originalmente planejada para mulheres nas escolas normais e proibida para homens. Dinâmicas sociais, como a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, provocaram uma grande expansão desse nível, e a produção teórica e prática em processos educacionais de crianças de zero a cinco anos foi um processo que experimentou um grande desenvolvimento em todo o país.

Os níveis pré-escolar e primário são de importância estratégica para garantir a experiência educativa, e a aprendizagem pode preparar os alunos para outros níveis, a fim de tornar eficaz a extensão da escolaridade obrigatória também para o

ensino médio. A carga docente, o conhecimento requerido, a crescente complexidade da sociedade e do conhecimento exigem amplificar a formação dos professores. Por esse motivo, em 2006, a LEN, em seu artigo 75, traz para quatro anos a duração do ciclo de estudos para o exercício da profissão de professor na pré-escola e primária.

A partir das disposições dessa norma legal, o significado e peso do curso de estudo e prática são redefinidos, e isso requer uma transformação profunda dos currículos de formação de professores. O desafio é que este ano complementar de estudos represente efetivamente mais um ano de formação e um curso em que futuros professores possam acessar ferramentas práticas e conceituais mais variadas e eficazes, um conhecimento direto do território escolar e da profissão.

Esse desejo expresso por professores e professoras do ensino secundário é apoiado por políticas educacionais através de medidas que melhoram as condições materiais de ensino e aprendizagem: bolsas de estudo, informações sobre mobilidade (boletim de estudante) ou fornecimento de livros, computadores e material didático para escolas e estudantes. Esse também é um desafio para o treinamento, já que o uso desses recursos implica em saber como ensinar a usá-los.

Em 2007, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Pré-Escolar”. Elas constituem o quadro de referência para o desenvolvimento do padrão de currículo em cada província. O objetivo é, portanto, criar condições globais que possam garantir a validade nacional dos diplomas.

Todos os cursos de estudo para professores devem ter uma duração mínima de quatro anos (2.600 horas de curso), com uma margem para propostas de opções por instituições de formação que nunca devem exceder 20% da carga horária total (ARGENTINA, 2016).

O novo esboço do programa foi dividido em três áreas do conhecimento: educação geral (tipo humanístico e cultural); formação específica para o nível educacional correspondente (temas e suas didáticas, políticas educacionais e o estudo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos no nível em questão); formação através da prática profissional (integração gradual em diferentes contextos educativos e, gradualmente, assumindo responsabilidades de ensino). Vemos, com isso, que o treinamento foi reorientado para disciplinas específicas.

Esse processo de transformação curricular, no entanto, é muito complexo, porque ele deve considerar novas formas em que a democratização e a universalização da educação estão envolvidas (educação intercultural bilíngue rural, educação em contextos de confinamento) e, portanto, também deve levar em consideração a atualização profissional dos treinadores, pois muitos dos temas envolvidos começam a se desenvolver no campo da pedagogia.

A formação de professores não teria necessidade de privilegiar, no seu currículo, o conhecimento científico; mas, através da ação pedagógica, proporcionar aos seus estudantes maneiras diferentes para a obtenção do mesmo como nos aponta Fanfani:

El sistema educativo debia homogeneizar, uniformar. Para ello era necesario un discurso pedagógico homogêneo que definiera tanto los mínimos culturales, es decir el saber educativo legítimo, como los medios legítimos de inculcación...Para formar ciudadanos virtual y parcialmente intercambiables (como los votos en el esquema liberal) se requerían estrategias pedagógicas y sobre todo maestros homogêneos e intercambiables. (FANFANI, 1988, p. 80)

Quanto à formação através da prática profissional, a abordagem subjacente a essa reforma é considerada como o eixo central do treinamento, enquanto recuperando e ampliando o desenho que inspirou a reforma curricular anterior. Ela inclui atividades de campo (observação institucional, participação na vida escolar e comunitária) e contextos de treinamento para análise (oficinas, reuniões). Nesse processo, o aluno progride através das colocações de sala de aula (práticas de sala de aula), desenvolve e explora projetos didáticos e completa sua formação através do estágio de residência durante o qual ele se encarrega de um curso, com apoio do professor e formadores do ISFD.

Pensar em pressupostos de políticas de mudança na educação implica em atentar-se ao conjunto de valores que fundamentam e direcionam uma política que favorece o processo de construção de uma sociedade mais justa e livre. Nesse sentido, a mudança na educação implica colocá-la ao nível dos desafios contemporâneos, isto é, mudar os modos de fazer as coisas nos diferentes sistemas de ensino, não perdendo de vista os fatores estruturais, uma vez que sem recursos e sem um sistema adequado, torna-se impossível a concretização de fazeres de qualidade.

Nessa direção, Fanfani (2005, p. 278) argumenta que:

[...] información acerca de las múltiples dimensiones objetivas y subjetivas del colectivo docente resulta útil para quien quiera introducir "elementos modificadores" tanto en el contexto social e institucional del trabajo docente, como en las reglas que regulan su carrera (acceso y condiciones de trabajo, promociones y ascensos, etc.), el sistema de formación inicial y permanente, y los sistemas de recompensas materiales y simbólicas (salario, reconocimiento social, etc.) que funcionan como incentivos a su desempeño profesional [...].

Então, nessa visão de possibilidades de mudança, convém destacar que os docentes em suas ações não as realizam apenas cumprindo determinações estruturais (regras e recursos que organizam suas práticas) mas também por serem sujeitos capazes de dar sentido e controle a suas próprias ações.

Assim como no Brasil, também na Argentina o professor e a vida escolar, na peculiaridade de seus valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício da melhoria da sociedade. Assim, a formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional e que ela vai além das instituições formadoras

5.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

As recomendações do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, definidas na IV Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), e na V Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Santiago (1993), estão subscritas na Lei nº 9.394/96, na qual foi criado o Plano Nacional de Educação para o Brasil, com metas para os próximos 10 anos seguintes. Entre essas metas, estava o atendimento às demandas do mercado de trabalho e a formação continuada em serviço, mesmo que por meio de cursos a distância.

Em 1996, foi promulgada a Lei Federal 9.424/96 (BRASIL, 1996b) que regulamentou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério). Em 1997, foi a vez da Resolução nº

03/97 do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Gerais da RNFC (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores) (BRASIL, 2005).

A LDB, Lei nº. 9.394/96, reitera a importância da formação continuada, como no inciso III, do art. 63, no qual se defende que as instituições formativas ofereçam programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

No inciso II, do art. 67, fica determinado que os sistemas de ensino devem oferecer aperfeiçoamento profissional continuado, concedendo ao profissional o direito ao licenciamento periódico remunerado para esse fim.

O artigo 80 determina que o Poder Público deverá estimular o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância.

No FUNDEF, ficou determinada a destinação de 60% dos recursos do para o pagamento dos professores e de 40% para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre as quais a formação inicial e continuada dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo.

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que cabe aos sistemas de ensino a construção de programas voltados para o desenvolvimento profissional de seus docentes, incluindo a formação em nível superior e cursos de aperfeiçoamento em serviço. Na mesma legislação, ficou determinado que planos de carreira devem estimular o crescimento profissional dos docentes por meio da qualificação.

Precisamos perceber que a formação dos professores está diretamente ligada às políticas públicas. As ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais. Como observado, esse é um conceito amplo e engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer na e para a educação.

Considerando a educação como algo vasto, que acontece em diferentes espaços (família, igreja, comunidade, dentre outros), cabe destacar que as políticas educacionais abrangem também a educação escolar que se procura oferecer para uma população. Por isso, a formação de professores é um ponto fundamental no escopo das ações que um governo promove em busca das mudanças e melhorias na educação escolar.

5.3.1 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

O sistema educacional brasileiro, desde a criação do Ministério da Educação, vem passando por constantes mudanças em busca da qualidade do ensino e da aprendizagem. Com a aprovação da primeira LDB, os estados e municípios ganham mais autonomia, e o sistema de ensino deixou de ser um modelo centralizado e está em constantes alterações, entre as quais destacamos a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação é a de que todas as crianças devem ser alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental. Para que a meta seja atingida, o Ministério da Educação lançou, por meio da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o qual o governo federal, estadual e municipal assumiram o compromisso.

O PNAIC surge como mais um desafio a ser enfrentado por toda a comunidade escolar, pois as mudanças atingem a todos. No âmbito do PNAIC, professores alfabetizadores e orientadores educacionais participam de uma formação continuada voltada para a alfabetização. A formação é oferecida pelos profissionais de Institutos de Educação Superior cadastrados no projeto. Tanto formadores quanto professores que participam das capacitações são remunerados com bolsas-auxílio que variam de R\$ 200,00 para os alfabetizadores a R\$ 1.500,00 para supervisores da IES que oferecem a capacitação, com recursos fornecidos pelo governo federal (BRASIL, 2017).

A avaliação do PNAIC, de acordo com a proposta do MEC, seria realizada por meio dos resultados dos alunos na Provinha Brasil. Não houve melhoria significativa entre as avaliações do ano de 2011, antes do PNAIC, e os anos seguintes. No entanto, não é possível afirmar se o resultado representa o fracasso do programa ou se o mecanismo de avaliação escolhido foi insuficiente para tratar da complexidade do processo de alfabetização e do impacto da formação continuada de professores alfabetizadores em índices gerais.

Esse programa aborda a alfabetização não só como a codificação e a decodificação de códigos ou domínio de convenções ortográficas, mas perpassa este contexto, tornando-se mais complexa, abrangendo a leitura e produção de textos. Assim, através da interpretação, o aluno poderá alcançar a construção da compreensão, tornando-se um cidadão consciente de sua presença e importância

no mundo. O Parâmetro Curricular Nacional da Língua Portuguesa, o PCN (1997, p. 15) afirma que:

[...] o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Vê-se, então, a grande importância da formação continuada do professor. O programa é muito valorizado, pois dele depende a qualidade do ensino. O profissional que não se atualiza corre o risco de tornar suas práticas defasadas e enfadonhas, pois o perfil dos estudantes muda constantemente, requerendo professores criativos, e, acima de tudo, cientes da sua importância na formação dos cidadãos.

Após muitas mudanças no sistema do ensino brasileiro, principalmente com referência a métodos de alfabetização, acredita-se que o PNAIC poderá melhorar os índices da educação se suas orientações forem colocadas em prática, principalmente na parte que tange à formação continuada para os professores.

5.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA ARGENTINA

A formação continuada na Argentina foi regulamentada pela *Ley Federal de Educación* nº 24.195/1993. A lei permitiu a criação da *Red Federal de Formación Docente Continua/RFFDC*. De acordo com o documento, a melhoria da qualidade da educação no país está diretamente associada à formação continuada de seus professores.

O discurso oficial da reforma se assemelha àquele vigente no Brasil, o qual se foca na profissionalização docente em consonância com as determinações dos organismos internacionais.

A respeito disso, Amantea et al. (2006, p. 42) coloca que:

No caso argentino, a transformação educativa dos anos 1990 instalou o currículo como um dos principais elementos de intervenção sobre o sistema.

A Lei Federal de Educação de 1993 não apenas modificou a estrutura do sistema como também aprofundou os processos de descentralização curricular demarcando âmbitos de definição nacional, jurisdicional e institucional. Iniciou-se, assim, uma série de processos de elaboração de textos curriculares que, para além das diferenças jurisdicionais nos tempos e modos de aplicação da Lei, tiveram impactos da educação inicial até a formação de professores.

O Ministério da Educação argentino determinou que sejam estabelecidas nas legislações das províncias algumas características específicas para a formação docente. Um desses documentos é intitulado “*Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente - Resolución N° 32*” e define a formação docente como um processo que começa na formação inicial e deve ser contínuo. Os profissionais docentes devem ser preparados de forma contínua, desde a formação em nível de graduação até o aperfeiçoamento docente por meio da capacitação de docentes formados. Essa perspectiva define a formação docente como contínua e permanente.

Em 1994, foi criada a *Red Federal de Formación Docente Continua* (RFFDC), por meio da Resolução nº 36 do Conselho Federal de Cultura e Educação. Por meio desse Conselho, foi possível estabelecer prioridades para a formação docente, bem como o registro de instituições responsáveis pela oferta de capacitação no âmbito da RFFDC.

O *Plan Federal de Formación Docente Continua* é administrado pela Rede Federal, coordenado pelo Ministério da Educação Nacional e pelos Ministérios Provinciais. Os Institutos de Formação de Professores, as oito Universidades, os Institutos de Formação Técnica e demais instituições que tratam da educação, como as organizações não-governamentais (ONGs), podem oferecer a formação continuada.

Como a Argentina é uma república federal, o governo, na educação, é igualmente responsável perante o Estado central através do Ministério da Educação para os ministérios da educação das diferentes províncias.

O Conselho Federal de Educação (CFE) é o órgão responsável pela coordenação das políticas de educação. Ele é presidido por um representante do ministério a nível nacional e inclui os vários ministérios provinciais e representantes das universidades.

Em cada estado provincial e na Cidade Autônoma de Buenos Aires, a DES (Diretoria de Educação Superior) é responsável pela formação de professores.

A nível institucional, os ISFD (Institutos Superiores de Formação de Professores) são geridos por uma equipe de gestão, a qual é responsável pelo fornecimento de instituições tanto de forma pedagógica quanto administrativamente. Em algumas províncias, um conselho consultivo também pode existir; sendo, então, constituído pelos coordenadores dos setores, bem como pelos representantes dos alunos, professores e graduados.

Em 2006, foi promulgada a LEN (Lei Nacional de Educação). O objetivo dela era responder às demandas urgentes de diferentes setores para consolidar as responsabilidades do Estado nacional e dos estados provinciais, a fim de garantir o direito à educação para todos os habitantes.

A LEN estabelece que a formação de professores é um instrumento privilegiado para a implementação de políticas educacionais e que seu papel é fornecer professores capazes de transmitir e criar conhecimento, influenciando no treinamento de pessoas, no desenvolvimento nacional e na construção de uma sociedade mais justa.

A partir desse padrão legal, o INFD (Instituto Nacional de Formação de Professores) foi criado e começou a funcionar em abril de 2007. O INFD é parte integrante da gestão da formação de professores no país, pois, através da direção executiva, diretorias nacionais de desenvolvimento institucional, desenvolvimento profissional e pesquisa, e através do Conselho Federal – do qual participam os membros plenos do DES – planeja e implementa as políticas de articulação entre formação inicial e educação continuada.

Durante certos períodos, quando as províncias deixam de cobrir todas as vagas nas escolas secundárias com professores titulares, os DES oferecem uma formação pedagógica, exclusivamente válida nas províncias, aos profissionais que não possuem diploma de professor.

As atuais políticas de formação de professores estão vinculadas às políticas de melhoria e democratização da escola argentina. Nesse sentido, eles recuperam grande parte da experiência acumulada desde o retorno da democracia e estabelecem novas direções. Três delas são fundamentais:

- Expansão das missões atribuídas ao sistema de treinamento;
- A extensão do período de treinamento para o exercício da educação na pré-escola e na escola primária;
- As mudanças feitas nos currículos dos estudos docentes.

A resolução 30/07 do CFE define dez missões para o sistema de treinamento:

- Treinamento inicial;
- Treinamento de professores novatos;
- Atualização do conhecimento disciplinar e pedagógico de professores;
- A formação pedagógica de técnicos e profissionais de diferentes especialidades que desejam trabalhar como professores;
- Monitoramento educacional das escolas;
- Formação para o desenvolvimento de atividades educativas em instituições não escolares (centros de lazer, centros culturais, contextos de confinamento);
- O desenvolvimento de materiais didáticos;
- Treinamento para assumir diferentes funções no sistema educacional;
- Treinamento em liderança e em funções de supervisão;
- Pesquisa.

Todos os IFDIs devem fornecer treinamento inicial. Por outro lado, todas as outras funções – com exceção da pesquisa – são atribuídas a algumas instituições de treinamento, de acordo com o planejamento geral, que deve responder às necessidades locais dos sistemas educacionais.

A maioria dessas funções está diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores: um fato de que o sistema de formação busca aprofundar as suas relações com outras instituições.

Para implementar essa política de forma eficiente, são necessárias outras alterações: por exemplo, é essencial reorganizar todas as normas legais que estabelecem as condições de serviço dos professores e formadores, para que possam ter tempo e espaço institucional dedicado às tarefas relacionadas a essas funções. Por outro lado, a constante atualização dos treinadores para o exercício dessas novas funções é absolutamente fundamental, pois o verdadeiro desafio da educação continuada está no valor do conhecimento que ela coloca em jogo.

5.4.1 A extensão do treinamento de professores para classes primárias

Desde o início da institucionalização da formação de professores, o valor material (traduzido em salário) e o valor simbólico (prestígio social,

profissionalização) dos graus de ensino dependem diretamente do número de anos de formação.

A formação de professores como um curso de nível secundário existia até o decreto do governo militar de 1969. A partir daí, foi decidido que, sendo um curso de nível superior, deveria incluir dois anos e meio de estudo. O primeiro ano seria dedicado a temas teóricos. No segundo ano, haveria disciplinas práticas. Ao final do curso, haveria 100 horas de treinamento intensivo.

O baixo impacto desse treinamento – dominado pela ideia de aplicação – na qualidade dos processos educacionais, fez com que houvesse o estabelecimento de projetos em instituições, províncias ou estados federais, as quais produziram uma fragmentação de sistema de treinamento que atingiu não só no país, mas também cada província.

Na década de 1990, houve uma nova reforma na formação de professores, justamente para melhorar o quadro anterior. Nessa nova reforma, a duração da formação de professores foi estendida a três anos de duração para a educação inicial e para os dois primeiros ciclos da educação geral básica. Essa Lei Federal de Educação de 1993 ficou em vigor até 2006 (ARGENTINA, 1993).

Nas últimas duas décadas do século XX, a defesa das instituições pré-escolares de ensino, que foi conduzida por professores, pesquisadores e formadores, teve seu currículo correlacionado com um entusiasmo notável para o conteúdo do ensino. A formação de professores a esse nível foi também alargada para três anos, com um peso considerável atribuído à didática especial.

Naquele momento, foi reconhecido que os níveis pré-escolar e primário eram de importância estratégica para garantir a experiência educativa e a aprendizagem para preparar os alunos para outros níveis, como o fundamental, buscando tornar eficaz a extensão da escolaridade obrigatória a todo o ensino médio. A carga docente, o conhecimento requerido, a crescente complexidade da sociedade e do conhecimento exigem amplificar a formação dos professores. Por esse motivo, em 2006, o LEN, em seu artigo 75, traz para quatro anos a duração do ciclo de estudos para o exercício da profissão de professor na pré-escola e primária.

A partir das disposições dessa norma legal, o significado e o peso do curso de estudo e prática são redefinidos, requerendo uma transformação profunda dos currículos de formação de professores. O desafio é que este ano complementar de estudos represente, de forma efetiva, mais um ano de formação e um curso em que

futuros professores possam acessar ferramentas práticas e conceituais mais variadas e eficazes, obtendo um conhecimento direto do território escolar e da profissão, a fim de compreenderem as condições de escolarização dos setores mais desfavorecidos, permitindo-lhes atuar, de maneira profissional, diante dos problemas mais graves vivenciados pelas escolas argentinas (baixos resultados, abandono, repetição).

5.5 O LOCUS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

Para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia.

A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. Uma consequência disso é que a educação inicial de professores deve ter, como primeiro referencial, as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica.

É indispensável que os professores em preparação para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental dominem os objetos de ensino. Por este motivo a análise e comparação das disciplinas existentes nas matrizes curriculares busca fortalecer nossos discursos sobre a oferta de disciplinas que auxiliem na formação desse professor que atuará nas primeiras séries do ensino básico, auxiliando na alfabetização dos estudantes.

5.5.1 As matrizes curriculares dos cursos de formação de professores: disciplinas de alfabetização nas universidades federais brasileiras

Muitas tem sido as maneiras de pesquisadores olharem para a formação dos professores. E a maneira que encontramos para olhar para esse caminho foi a observação das ementas e matrizes curriculares das universidades brasileiras e argentinas.

Esta análise foi realizada buscando levantar dados e comparar as propostas de cada sistema de ensino de formadores de professores, discutindo brevemente sobre os dados coletados. É factível pensar que a responsabilidade da formação dos

professores dar-se-á apenas no âmbito das universidades. Uma melhor compreensão a respeito da questão pode ser alcançada se refletirmos sobre esse tema.

É fundamental olharmos para as instituições e a maneira como estão organizadas para podermos vislumbrar, de fato, a origem da formação desse profissional que atuará nas classes alfabetizadoras.

O Brasil possui 2.407 instituições de ensino superior públicas e privadas. Entre elas, aproximadamente 1.427 oferecem o curso de Pedagogia, com 23 diferentes habilitações (IBGE, 2014).

Entre as 68 universidades públicas federais existentes, 46 oferecem cursos de Pedagogia. A maioria delas está localizada na região sudeste do país, conforme indica o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos cursos de Pedagogia por estado, no Brasil.

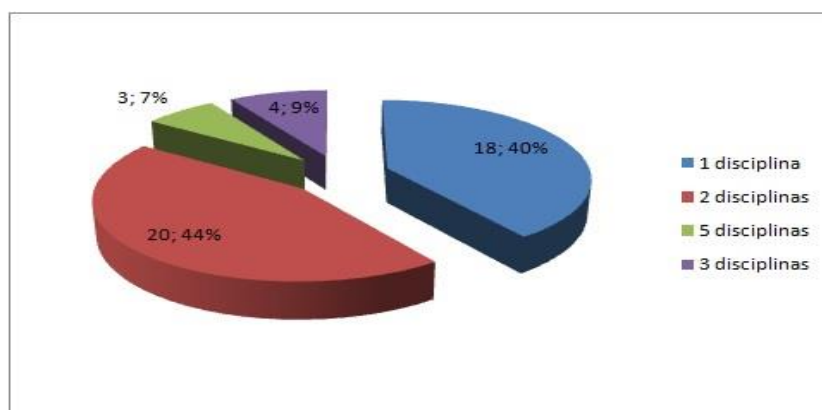


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Do total de cursos de Pedagogia encontrados nas Universidades Federais do país, entre aqueles que oferecem disciplinas com foco na formação de alfabetizadores, somente um (1) não oferece disciplinas voltadas para a alfabetização.

Entre aqueles que oferecem disciplinas nessa temática, a maioria oferece duas (2) disciplinas, de acordo com as informações apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade média de disciplinas voltadas para alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A maioria das disciplinas é oferecida entre o 3º e o 4º período da universidade, no segundo ano de formação e próximo à metade do curso. Ao todo, nos 45 cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras, são oferecidas 88 disciplinas cujas ementas indicam a alfabetização como temática. O Quadro 2 apresenta as disciplinas que mais são oferecidas, por ordem de oferta.

Quadro 2 – Disciplinas voltadas para a alfabetização oferecidas nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras.

Disciplina	Ocorrências
Alfabetização e Letramento	17
Teorias e Práticas Alfabetizadoras I	9
Alfabetização de Jovens e Adultos	6
Alfabetização	6
Fundamentos da Alfabetização	3
Linguística Aplicada à Alfabetização	3
Didática 1	2
Ensino de Língua Portuguesa	2

Fundamentos Teórico-Methodológicos em Alfabetização I	2
Metodologia Da Alfabetização	2
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	2
Princípios e Métodos de Alfabetização I	2
A Literatura Infantil e a Criança no Contexto Alfabetização e Letramento	1
Alfabetização e Avaliação	1
Alfabetização e Construção do Conhecimento	1
Alfabetização, Leitura e Escrita	1
Alfabetização: Oficina de Material Didático	1
Alfabetização: Teoria e Prática	1
Arte e Educação	1
Currículo e Alfabetização	1
Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização 3	1
Ensino e Aprendizagem da Linguagem 1	1
Estágio Supervisionado na Escola II – Alfabetização	1
Formação para a Docência	1
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	1
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento	1
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II	1
História e Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos	1
Língua e Literatura Infantil	1
Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	1
Linguagem e Alfabetização	1
Linguagem e Pensamento I	1
Linguagem Escrita e Criança	1
Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	1
Metodologia e Prática da Alfabetização	1
Políticas e Gestão de Alfabetização	1
Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização em Língua Portuguesa	1
Processo de Alfabetização	1
Processos da Leitura e da Escrita	1
Residência Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos	1
Teoria e Prática Pedagógica IV	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Foram encontradas 41 diferentes disciplinas. As mais frequentes foram “Alfabetização” e “Teoria e Prática em Alfabetização”, indicando uma preocupação com a oferta de disciplinas voltadas para a prática pedagógica.

Após a leitura das ementas das disciplinas, elas foram categorizadas em teóricas (cujo conteúdo prioriza discussões teóricas voltadas para os processos cognitivos subjacentes ao aprendizado da língua, bem como questões epistemológicas), práticas (aquelas voltadas para o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o ensino da língua e de metodologias de aprendizado) e teórico-práticas (disciplinas que apresentam uma ampla discussão teórica que se materializa por meio de estágios, elaboração de material didático e de planos de aula, em uma aplicação da teoria na prática pedagógica).

Ao categorizar as disciplinas, é possível identificar uma prevalência daquelas voltadas para discussões teóricas em relação àquelas de cunho prático, conforme indicado no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização das disciplinas

Categoria	Número de Disciplinas
Práticas	15
Teóricas	56
Teórico-práticas	15
Total	86

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação aos conteúdos das ementas das disciplinas com os mesmos títulos, nota-se uma unicidade em seus conteúdos. As disciplinas chamadas de Alfabetização e Letramento focam nos estudos da história da escrita, nos processos de construção do conhecimento escrito, no papel da linguagem oral na alfabetização e na análise de materiais didáticos voltados para a alfabetização. Em nenhuma ementa foi indicada uma bibliografia específica.

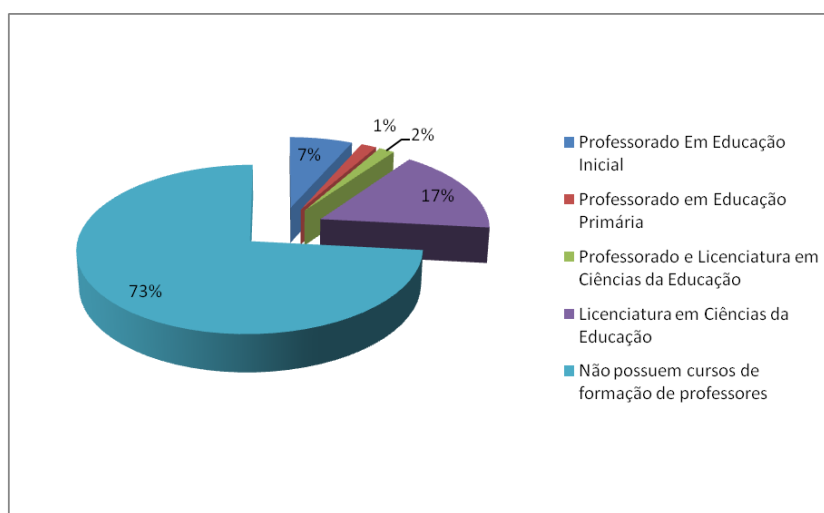
As disciplinas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos apresentam, em suas ementas, conteúdos voltados especificamente para a história da educação de jovens e adultos no Brasil e as especificidades culturais da alfabetização desse grupo.

Nota-se que existe somente uma disciplina voltada para a alfabetização por meio dos estudos de literatura infantil, ofertada como disciplina optativa.

5.6 AS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A OFERTA DE DISCIPLINAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES NACIONAIS DA ARGENTINA

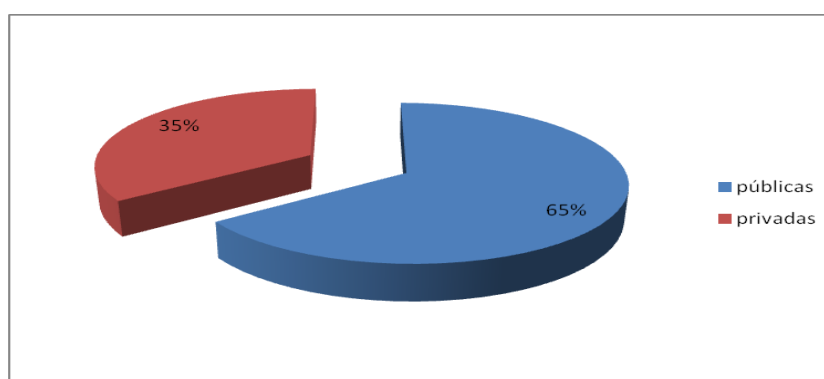
A Argentina possui 60 universidades nacionais, das quais 25 oferecem cursos de formação de professores primários. O Gráfico 3 apresenta uma comparação entre a quantidade de cursos de Pedagogia em relação ao número de Universidades Federais em ambos os países. O Gráfico 4 apresenta a distribuição percentual dos cursos de formação de professores para a educação básica nas Universidades Federais argentinas.

Gráfico 3 – Distribuição dos cursos de formação docente nas universidades nacionais argentinas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 4 – Distribuição das instituições de formação de professores para a educação primária na Argentina (públicas x privadas)



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

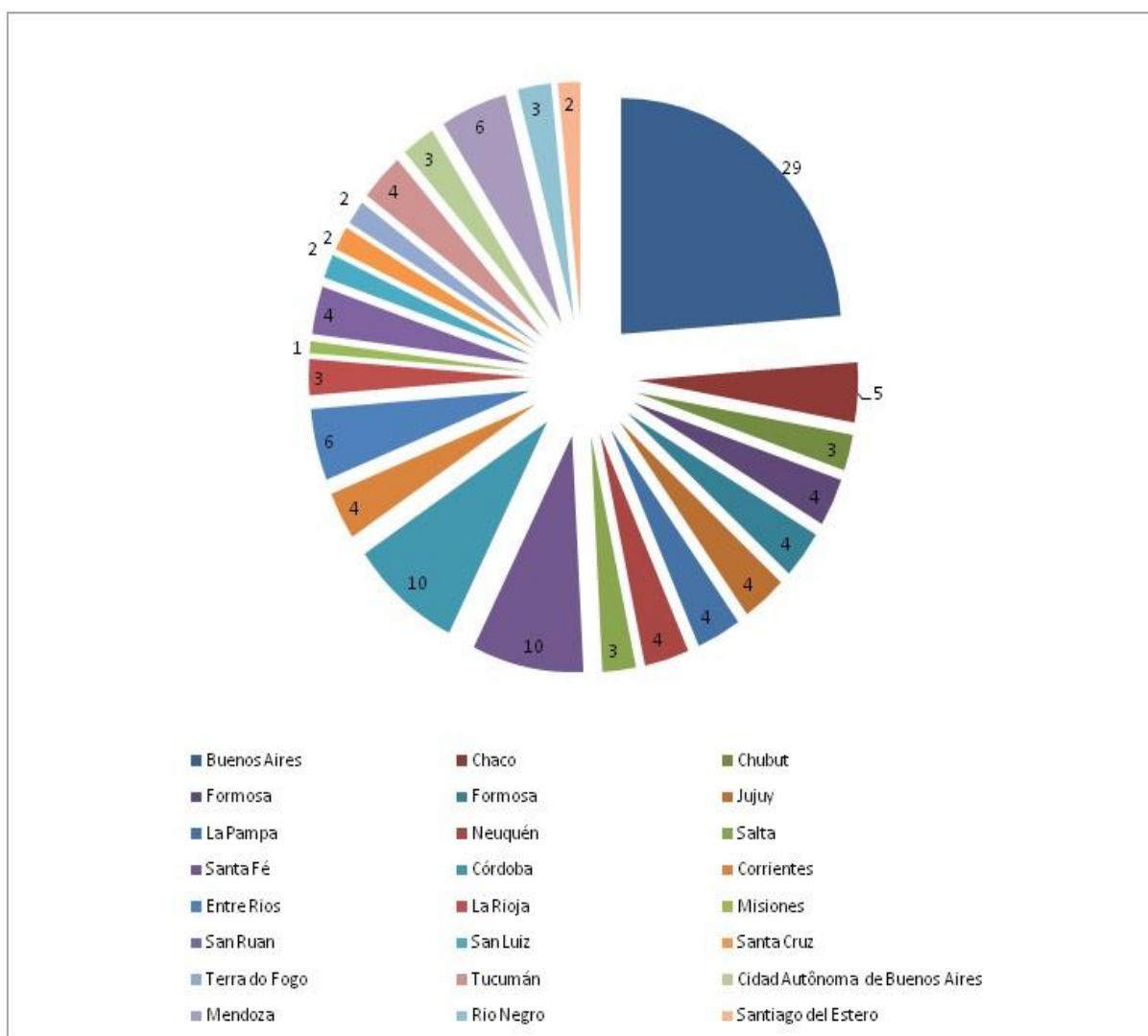
Entre as 60 universidades argentinas pesquisadas, 10 delas oferecem o curso de Licenciatura em Ciências da Educação, que prioriza aspectos teóricos e possibilita a formação de pesquisadores na área de ciências da educação, bem como a formação para assessoria e gestão pedagógica no ensino primário e secundário. Outras sete oferecem cursos de professorado em educação primária, professorado em educação inicial e professorado e licenciatura em Ciências da Educação.

No caso dos cursos de professorado, eles oferecem habilitação específica para a docência nas referidas modalidades de ensino (primário ou inicial) e, em cinco dos sete cursos oferecidos, existem disciplinas voltadas para a alfabetização. As disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores que possuem a alfabetização em suas ementas são Alfabetização Inicial e Língua e sua Didática, oferecidas como obrigatórias, entre o segundo e o terceiro anos do curso.

No entanto, tais dados não são suficientes para uma análise da oferta de disciplinas sobre a formação de alfabetizadores no país, se não considerarmos as instituições que são formalmente responsáveis por essa formação. O Gráfico 5 apresenta a distribuição percentual de tais instituições.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Formação Docente da Argentina, existem 119 instituições públicas voltadas para a formação de docentes para o ensino primário no país. Cada província estabelece suas próprias grades curriculares, a serem seguidas por todas as instituições. O Gráfico 5 representa a distribuição das instituições por províncias

Gráfico 5 – Institutos de formação de professores argentinos – por província



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A maioria das instituições de formação de professores está localizada na região de Buenos Aires, seguida por San Juan e San Luis.

De acordo com o Desenho Curricular para a Educação Inicial (ARGENTINA, 2008), a educação inicial é o momento no qual os alunos são apresentados ao mundo letrado, sem o compromisso com o aprendizado da escrita. A alfabetização é inserida no currículo escolar da educação primária, como ocorre no Brasil.

Dessa maneira, SUARES, 1993 (apud AMANTEA et al., 2006, p. 41) nos salienta que

Os desenhos curriculares podem ser entendidos como objetos culturais gerados por formas históricas de tradição seletivas próprias de um grupo

social dado que, a partir de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios).

Percebemos, assim, a importância da articulação do currículo.

Ao olharmos para a organização do currículo de formação de professores alfabetizadores na Argentina, vemos que a formação para o Professorado em Educação Primária obedece à seguinte distribuição temática e de carga horária, o que está indicado no Quadro 4:

Quadro 4 – Distribuição do conteúdo da formação de professores para a educação primária da Argentina

Campo	Total de horas	Porcentaje
Campo de la Formación General	912	23%
Campo de la Formación Específica	2013	52%
Campo de la Formación de la Práctica	975	25%
Total	3900	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os planos de estudos são organizados de acordo com as determinações de cada província. O Quadro 5 sintetiza as disciplinas de alfabetização de cada uma delas, de acordo com os dados existentes nos sites das instituições de ensino de cada província.

Quadro 5 – Disciplinas de alfabetização nos cursos de formação de professores para a educação primária por província

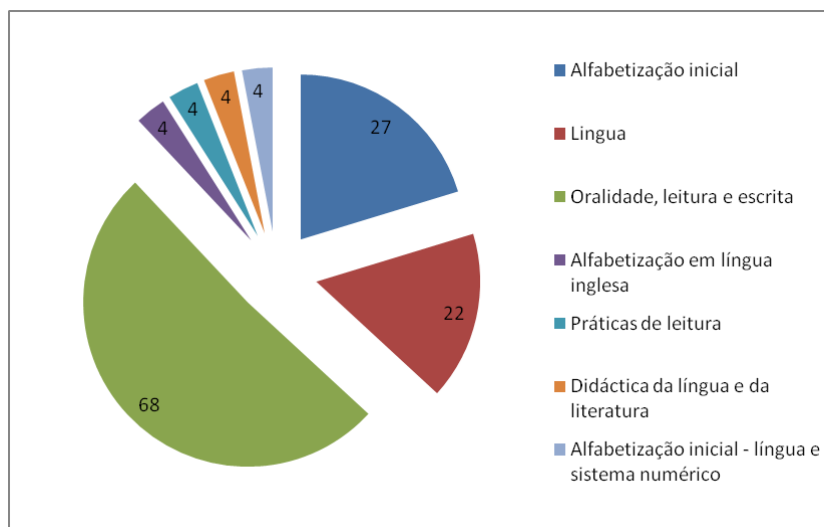
Província	Disciplinas	Número de instituições
Buenos Aires	Práticas de Linguagem	29
Chaco	Língua	5
	Alfabetização inicial	
Chubut	Alfabetização acadêmica	3
	Língua	
	Alfabetização inicial	
Formosa	Não encontrado	4
Jujuy	Oralidad, Lectura y Escritura	4
	Alfabetización en Lengua Inglesa	
	Alfabetización inicial	

	Lengua y su Didáctica	
	Lengua: Y su didáctica	
La Pampa	Práticas de leitura	4
	Alfabetização	
Neuquén	Didáctica da língua e da literatura	4
Salta	Língua	3
	Práticas de Leitura, escrita e oralidade	
	Didática da língua	
	Alfabetização inicial	
	Didática da língua	
Santa Fé	Alfabetização inicial	10
Córdoba	Língua e literatura	10
Corrientes	Não encontrado	4
Entre Rios	Alfabetização inicial	6
La Rioja	Alfabetização inicial	3
Misiones	Leitura, escrita e oralidade	1
	Didática da língua	
	Alfabetização inicial – língua e sistema numérico	
San Ruan	Alfabetização inicial	4
San Luiz	Alfabetização inicial	2
Santa Cruz	Não encontrado	2
Terra do Fogo	Alfabetização inicial	2
Tucumán	Alfabetização inicial	4
Cidad Autónoma de Buenos Aires	Práticas de Linguagem	3
Mendoza	Leitura, escrita e oralidade	6
Rio Negro	Alfabetização inicial	3
Santiago del Estero	Alfabetização inicial	2

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A disciplina Alfabetização Inicial é aquela com maiores ocorrências nas estruturas curriculares das províncias. No entanto, a disciplina Oralidade, Leitura e Escrita é aquela presente em um número maior de Institutos, tendo em vista que é adotada por todos os Institutos de Buenos Aires, província com o maior número deles. O Gráfico 6 apresenta a síntese da distribuição de disciplinas por número de Institutos.

Gráfico 6 – Distribuição de disciplinas de alfabetização por número de institutos na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora.

A disciplina Alfabetização Inicial é a segunda mais presente entre os planos de estudos analisados, seguida pela disciplina Língua. Não foram encontradas disciplinas voltadas para a alfabetização na educação de jovens e adultos, como ocorre no Brasil, nem cursos de formação de professores específicos para esse grupo. É interessante observar, também, a existência de uma disciplina voltada para a alfabetização numérica e outra para a alfabetização em língua inglesa nos planos de estudos da Argentina, algo que não ocorre nos planos do Brasil.

5.7 ARGENTINA E BRASIL: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

As exigências quanto à formação dos professores, uma vez que eles são entendidos, principalmente nos discursos das reformas, como os grandes responsáveis pela aprendizagem do aluno, pela eficácia do processo de ensino e aprendizagem da escola e dos sistemas educativos, são por demais importantes. Diante desse fato, o trabalho docente passou a ser uma preocupação dos sistemas de ensino, conforme evidencia Gatti (2009, p. 90):

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência, sua configuração identitária

profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Nesse sentido, Silva (2007, p. 262) pontua que Brasil e Argentina assumiram políticas educacionais que trouxeram mudanças no “[...] campo do currículo, despontando novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente”. Quanto à formação inicial de professores para atuação nos primeiros anos no Brasil, o artigo 62 da LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), dispõe 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.

Podemos pensar que a Lei educacional brasileira, num primeiro momento, valoriza a formação docente para a educação básica como um todo, a qual deverá realizar-se em nível superior. Apesar disso, 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 pode acontecer em nível médio, ou seja, para essas etapas de ensino, o professor não precisa necessariamente ter formação superior.

Essa prerrogativa possibilita que, no país, dois grupos de professores, com formações distintas, atuem nos primeiros anos. Segundo Cury (2003, p. 135), “Entendemos que, aparentemente, a lei deixou continuar algumas situações relacionados ao nível de formação, ao lócus institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação”.

Na Argentina, segundo o disposto no artigo 72 da LEN 26.206, a “formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior” (ARGENTINA, 2006). Isso implica em que o ensino superior é o único nível de formação inicial de professores. No que concerne ao lócus formativo, há uma peculiaridade, pois, preferencialmente, a formação de professores atuantes no ensino primário é a oferecida pelos Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD).

Existentes na Argentina desde o final da década de 1960, os ISFDs são instituições tradicionais de caráter não universitário, que se constituem como espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, sendo desvinculadas

da pesquisa e da extensão. De acordo com o disposto no artigo 18 da Lei Nacional da Educação Superior nº 24.521 (ARGENTINA, 1995), a formação de professores também pode acontecer nas universidades. A formação de docentes para os diferentes níveis de ensino não universitário deve ser realizada 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.

A lei oferece a possibilidade de a formação se dar nas universidades; contudo, a tradição é que a mesma ocorra nos ISFDs. No que tange à especificidade dos cursos de formação docente, o artigo 75 da Lei 26.206 (ARGENTINA, 2006) estabelece que

A formação docente se estrutura em dois (2) ciclos: 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. A formação docente para o Nível Inicial e Primário terá quatro (4) anos de duração e se introduziram formas de residência, segundo as definições estabelecidas por cada província e de acordo com a regulamentação da presente lei.

Observamos que a legislação argentina distingue a formação inicial de professores, dispondo de ciclos de formação, sendo um de formação geral e o outro de formação especializada conforme o nível e a modalidade em que o professor irá atuar. Além disso, a Lei, em seu artigo 69, oportuniza duas opções na carreira docente, uma vinculada ao trabalho em sala de aula e a outra no trabalho da gestão.

A partir das reformas das últimas décadas, Brasil e Argentina vêm traçando políticas educativas objetivando atender à demanda da universalização do ensino bem como as exigências da qualidade educacional, despontando numa ressignificação da docência. No Brasil, a dualidade do nível de formação de professores para atuar nos primeiros anos vem desencadeando discussões, pois de um lado temos a formação em nível médio, através dos cursos na modalidade normal, que conferem habilitação de nível médio para docência, e de outro temos a formação em nível superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, Brzezinski (2007, p. 159) assevera que:

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 à faixa etária não afeita a abstrações.

Na Argentina, a formação docente para atuação em todos os níveis educacionais acontece no ensino superior, uma vez que desde a criação dos ISFDs a formação na modalidade normal, nível médio, foi extinta. É possível afirmar que essa característica constitui-se em um avanço na formação docente argentina, já que oportuniza e garante uma formação em um nível mais elevado.

Embora a própria LDB 9.394/96 tenha apontado a intenção de transferir a formação docente para o nível superior, compreendemos que considerando a realidade do país, em termos da própria extensão territorial e da disparidade entre as regiões brasileiras, isso ainda não é possível.

Na Argentina, a Lei Nacional da Educação Superior nº 24.521 (ARGENTINA, 1995) prevê que os cursos de formação docente sejam ofertados, preferencialmente, nos ISFD, de caráter não universitário, embora considere a possibilidade dessa formação acontecer em espaços universitários que ofertem a demanda.

Entendemos que Brasil e Argentina buscam aprimorar a formação dos professores através de criação de políticas públicas. Na Argentina, a formação ocorre, em sua grande maioria, nos ISFDs. No Brasil “[...] a formação da maioria dos professores não está sendo feita pelas grandes universidades. Ela é feita, sobretudo, pelas escolas isoladas, particulares e noturnas” (GATTI, 2006, p. 5).

Essa realidade existente nos países estudados nos remete a uma preocupação quanto ao papel da pesquisa na formação de professores, uma vez que muitos estudos apontam para a importância dela na formação inicial, já que os professores devem assumir a investigação de seu próprio campo de atuação (BRZEZINSKI, 2009).

Considerando que a formação do professor requer um ambiente de ensino preocupado com a pesquisa e a produção do conhecimento científico, é necessário que as políticas públicas voltem seus olhares para essa formação. Pensando dessa forma, seja no Brasil ou na Argentina, é imprescindível que a profissão docente seja pautada no exercício da pesquisa, pois é ela que renova o ensino, além de contribuir na superação dos dilemas cotidianos vivenciados nele. Nesse aspecto, Maués (2003, p. 100) reitera 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.

A pesquisa é produtora de conhecimentos, e uma formação de professores que não contempla esse aspecto certamente será falha. É importante salientar a necessidade de processos sérios de formação inicial dos professores, alinhados à preocupação quanto ao profissional que deseja formar e não meramente conferir grau. Para Feldmann (2009, p. 71):

[...] 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.

Precisamos refletir sobre a especificidade dos cursos de formação em nível superior. No Brasil, a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia possibilita um amplo espaço de trabalho ao profissional pedagogo, pois, a partir das DCNPs, o curso é voltado preferencialmente para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas também para a docência nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, nos cursos de formação docente, para a gestão, entre outros espaços de atuação (BRASIL, 2006).

No entanto, pensamos que essa generalização da formação em pedagogia pode não ser a ideal, pois, se ao mesmo tempo amplia as possibilidades de atuação do pedagogo, pode também fragilizar a especificidade da formação para a docência nos primeiros anos, por exemplo.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores na Argentina demonstram maior especificidade quanto à formação para a docência, pois destinam seus dois primeiros anos de curso para as disciplinas de formação geral, para os fundamentos da profissão, mas somente os dois últimos anos “[...] são uma formação especializada para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade” (LEN, 2006, art. 75).

Nessa análise, podemos entender que em termos curriculares, o curso de Pedagogia contempla um leque bem maior de disciplinas do que um curso

específico para a formação do professor dos primeiros anos, como no caso argentino. Para Saviani (2008, p. 67) as DCNPs são:

Ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...].

Tais apontamentos permitem refletir sobre a legislação brasileira no que tange à formação de professores com vistas a oferecer à profissão condições de um exercício digno e pleno, pois como exigir do professor responsabilidades para além de suas possibilidades, quando nem o mínimo é garantido: uma formação inicial de qualidade?

A formação do professor, assim como a educação em geral, não é isenta de determinantes externos, tais como os contextos: social, político, econômico e multicultural, os quais influenciam diretamente os processos educativos. Sabemos que as reformas educacionais da década de 1990 tiveram forte influência na caracterização da formação docente, a qual se apresenta conforme postulada nos discursos reformistas desse período.

A entrada do presente século revela que Brasil e Argentina intencionam políticas para a formação de professores. É possível inferir que a Argentina estaria à frente da realidade brasileira, por ter superado a dualidade de níveis formativos para seus professores.

Considerando a importância dos espaços de formação de professores e das produções científicas advindas das discussões sobre a formação docente, consideramos como uma excelente oportunidade de nos aprofundarmos no tema a realização de uma investigação que aborde a questão da formação desses profissionais, abrangendo um caminho de descobertas a respeito de como se dá essa formação. Avaliamos que a observação das matrizes curriculares é um dos pontos de partida para vislumbrarmos as melhorias que necessitam ser realizadas, bem como vislumbrar o que vem acontecendo de positivo nesse percurso.

Um aspecto tratado na presença dos estabelecimentos de formação de professores é a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade. Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva dos

futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação.

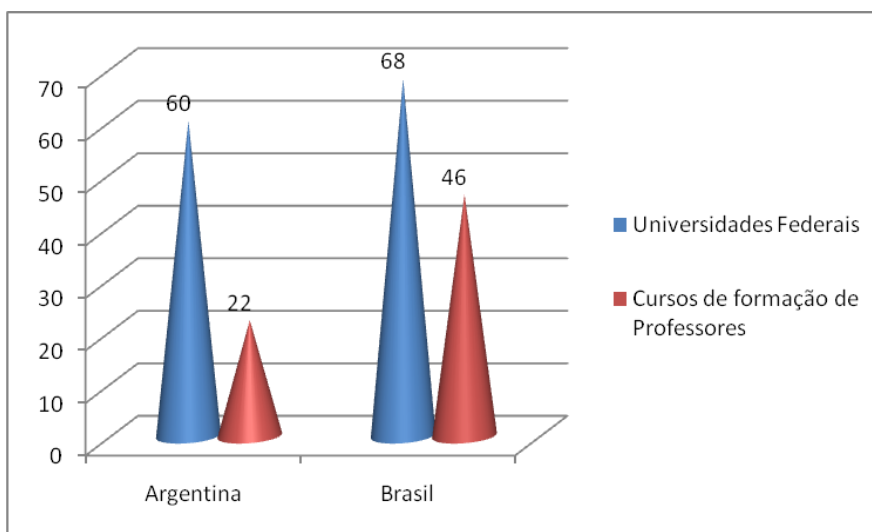
Nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999, p. 267):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Essa compreensão de formação de professores tem favorecido a superação da racionalidade técnica que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores. Ela enseja uma outra visão de conhecimentos e saberes que exigem outras formas de ensinar e de aprender, com o intuito de dar conta da complexidade do cotidiano docente.

Ao realizar este estudo, percebemos que há um número maior de universidades formadoras de professoras no Brasil do que na Argentina, o que nos mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Quantidade de cursos de formação pelo número de universidades federais no Brasil e na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No Brasil, 67% das Universidades Federais oferecem cursos de Pedagogia, enquanto na Argentina essa proporção é de 37%. Essa diferença ocorre porque, na

Argentina, os professores que atuam no ensino primário são formados em Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), que não se caracterizam como instituições universitárias e abrangem as Escolas Normais em nível superior e os Institutos Superiores de Formação docente dependentes das províncias e da Capital.

Embora a formação docente na Argentina também possa ser oferecida em nível superior, os ISFD são tradicionalmente os espaços de formação de professores, com características curriculares mais técnicas, desvinculadas da pesquisa científica e focadas em metodologias de ensino. Os cursos de Licenciatura em Ciências da Educação são dedicados a discutir aspectos filosóficos relacionados ao tema e formar profissionais capazes de discutir aspectos filosóficos, psicológicos e econômicos relacionados à educação nacional.

Ao realizar a análise dos dados obtidos por intermédio das leituras das políticas públicas educacionais e também das matrizes curriculares dos cursos, ressaltamos que as mesmas recomendações dos organismos internacionais são apropriadas de distintas formas, o que implica um caráter ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo nas políticas educacionais dos dois países.

Nesse sentido, as maneiras pelas quais os sistemas nacionais de ensino se configuram implicam diferenças consideráveis nas suas políticas de formação em serviço:

- 1) A promoção de diversos programas nacionais, estaduais, municipais e locais, no caso do Brasil; e uma política nacional e provincial, no caso do Argentina;
- 2) Uma política voltada para a certificação, no caso do Brasil; uma política voltada para a reconfiguração da carreira do professor, no caso da Argentina;
- 3) A formação com base em cursos que enfatizam a importância da pesquisa, no Brasil; institutos e universidades que trabalha a questão técnica, na Argentina.

É traço comum aos dois países a responsabilização do docente pelas mazelas que há muito permeiam seus sistemas educacionais e que, hoje, são traduzidas em baixas posições em rankings internacionais.

Ressaltamos que a conquista de um currículo de Pedagogia que aborde, de maneira significativa, os conteúdos que estão presentes nas bases legais e que se alie ao que a sociedade almeja requer um repensar, criticamente, a partir de uma

concepção histórico-antropológica e sócio-filosófica da educação, da sociedade e da economia capaz de levar os estudantes a uma visão crítica a ponto de refletir isso nas muitas disciplinas posteriores ao eixo de fundamentação teórica e, em particular, na pesquisa da prática pedagógica, permitindo, assim, aos futuros profissionais da educação a construção de uma prática educativa fundamentada na sua vida profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo comparativo realizado na presente pesquisa possibilitou perceber que as Políticas de Formação para Professores no Brasil e na Argentina espelham ora trajetórias diferentes, em termos de seus determinantes e dos desdobramentos que elas geraram, ora percursos semelhantes, em função dos delineamentos ocasionados pelos contextos educacionais.

Discutimos a formação dos professores, enfatizando a dimensão para a construção do professor que trabalha com as primeiras construções acadêmicas dos estudantes, na questão da alfabetização, por meio de um estudo comparado entre os currículos dos espaços de formação da Argentina e do Brasil. A pesquisa se limitou a pesquisar a presença de disciplinas voltadas para a alfabetização nos currículos das instituições de formação de professores.

Para tanto, buscamos considerar, durante a análise comparativa, o que tem sido formulado e implementado pelos governos nacionais no campo da formação de professores. Procuramos verificar, nas entrelinhas, as intenções do poder público expressas nas medidas legais, objetivando encontrar respostas para as questões que nortearam este estudo, bem como suprir as inquietações que o originaram.

Assim, por meio da análise simultânea, identificamos as proximidades, as semelhanças e as diferenças existentes entre as políticas de formação de professores propostas no Brasil e na Argentina, abordando, também, possibilidades de transformação e mudanças para o campo da formação docente nesses dois países.

Nesse sentido, a primeira evidência constatada é que, na década de 1990, os dois países apresentaram semelhanças com relação ao número de leis educacionais promulgadas e no que tange às grandes modificações que essas ocasionaram para o campo da educação inicial. Isso porque leis gerais da educação foram sancionadas pelos dois governos: em 1993, na Argentina, cujo ápice foi o estabelecimento da educação obrigatória para crianças de cinco anos de idade, e em 1996, no Brasil, que determinou que a formação inicial adequada, para o profissional que atua nessa área, é aquela realizada em nível superior.

No entanto, ao compararmos as duas medidas legais, observamos duas importantes diferenças: a LDB, no Brasil, não estabeleceu a educação obrigatória

para os professores que atuam nesse nível. Embora tenha priorizado a formação do professor em nível superior, ainda permitiu que tal formação ocorresse em nível médio, na modalidade normal. Já a Lei Federal de Educação de 1993 da Argentina estabeleceu a obrigatoriedade de ensino, e deixou claro que a formação desse profissional deve acontecer em nível superior. Diante desse quadro, constatamos que as políticas educacionais da Argentina demonstraram mais preocupação com a educação do que as do Brasil, uma vez que a educação das crianças pequenas entrou na agenda governamental brasileira desde 1993, quando ficou determinada a educação obrigatória aos cinco anos de idade.

A Argentina tem modificado o seu sistema de educação para a formação de professores na última década, buscando uma coordenação no âmbito federal que, sem interferir na autonomia das províncias, seja capaz de unificar a qualidade, a captação de recursos e os níveis de formação docente existentes no país. Piovani (2013) discute que essa mudança tem beneficiado os profissionais em formação na medida em que traz contribuição de pesquisadores da área de educação para a constituição curricular e que também contribui na construção de possibilidades de maior destinação de recursos para as províncias mais pobres.

Ressaltamos a importância do currículo para formação do professor e a importância de se entender o currículo como um instrumento político, como indica Gatti (2008). O currículo indica o tipo de profissional que se deseja formar e também os aspectos não reconhecidos como importantes para a educação. No caso da alfabetização, nota-se que ela é prioritariamente oferecida com disciplinas técnicas ou práticas, sem muita presença no âmbito das universidades argentinas e concentrada em semestres voltados para a qualificação técnica nas universidades brasileiras. No entanto, essa informação não permite inferências sobre ausência de discussões teóricas no âmbito da formação inicial.

Este estudo revelou que as reformas educacionais vividas nas últimas décadas tiveram forte influência na caracterização da formação do professor, a qual se apresenta conforme postulada nos discursos reformistas desse período. A entrada do presente século revela, ainda que timidamente, que Brasil e Argentina intencionam políticas de formação que atendam e, se possível, superem as fragilidades da formação dos professores.

Notamos que, na Argentina, a formação técnica e para a pesquisa são oferecidas em instituições distintas. Por um lado, ao professor alfabetizador é dado

acesso a uma série de conhecimentos teórico-práticos e de experiências em docência ainda em sua formação nos institutos, que contribuem com a construção de metodologias de ensino focadas na alfabetização; mas, por outro, não são oferecidos conteúdos que lhes permitam desenvolver uma formação para a pesquisa científica na área da educação, algo oferecido na formação em ciências da educação oferecida nas universidades.

A formação dos alfabetizadores em nível superior no Brasil, por outro lado, oferece uma vasta formação teórica, sobretudo nas universidades públicas, nas quais o professor é formado com um olhar investigativo para o campo da educação. Entretanto, as disciplinas voltadas para a construção de metodologias de ensino e para a aplicação em sala de aula ficam concentradas nos períodos finais dos cursos de Pedagogia, o que pode gerar, como consequência disso, uma dificuldade de uso, em sala de aula, de todas as teorias aprendidas em favor da construção do conhecimento.

No Brasil, existem disciplinas voltadas para a formação de alfabetizadores nos cursos de graduação em pedagogia das universidades públicas federais. Na Argentina, essas disciplinas estão concentradas no ensino técnico. No entanto, os espaços de formação de professores na Argentina são em maior número quando comparados ao Brasil.

Em relação ao financiamento, os espaços federais de formação em nível superior, no Brasil, são financiados com dinheiro do governo federal, enquanto que, na Argentina, os espaços nos quais a formação de alfabetizadores é realizada são financiados com recursos das províncias. Intelectuais e profissionais da educação da Argentina acreditam que esse tipo de configuração de financiamento tem lesado sobremaneira as províncias mais pobres, que não possuem condições de remunerar seus professores de modo satisfatório, ampliar as redes de formação ou oferecer formação continuada aos seus docentes. Nesse sentido, existem políticas públicas voltadas para o financiamento federal da formação de professores, com o objetivo de construir uma identidade do professor no país.

No caso do Brasil, o governo federal, no âmbito do PNAIC, oferece capacitação de professores alfabetizadores por meio da oferta de cursos e de bolsas de estímulo à formação continuada. Em relação à formação inicial, a disciplina alfabetização aparece como obrigatória na maioria dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais.

Na Argentina, não foram encontradas disciplinas voltadas para a alfabetização na educação de jovens e adultos, como ocorre no Brasil, nem cursos de formação de professores específicos para esse grupo.

A ausência de disciplinas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos na Argentina pode estar associada ao alto nível de alfabetização do país, não sendo necessária uma grande demanda para a formação de indivíduos com distorção de idade e série. Na Argentina, a taxa de alfabetização é de 98% da população (ARGENTINA, 2017).

É interessante observar, também, a existência de uma disciplina voltada para a alfabetização numérica e outra para a alfabetização em língua inglesa nos planos de estudos da Argentina, algo que não ocorre nos planos do Brasil.

Notamos que em ambos os países, há a existência de políticas voltadas para a formação inicial de professores alfabetizadores. Na Argentina, essa formação aparece em um formato técnico, voltado para a construção de metodologias e recursos a serem aplicados na alfabetização. No Brasil, a formação adquire uma configuração teórico-prática, na medida em que é dada no ambiente de pesquisa acadêmica.

Não se pode, contudo, construir uma dicotomia entre teoria e prática na formação de professores alfabetizadores, como é possível notar nos currículos de ambos os países. A formação teórica é fundamental para que o professor não seja um mero repetidor de informações. A teoria permite que ele seja autônomo na construção de seus próprios métodos e na construção de metodologias de ensino para diferentes contextos. O ensino puramente técnico oferece uma formação mais operacional, na qual o professor se torna capaz de reproduzir métodos e técnicas sem de fato entender porque alguns se fazem efetivos ou não.

No entanto, um professor que não seja capaz de aplicar metodologias, desenvolver recursos e se relacionar com seus alunos, mesmo que se baseie nas mais profundas teorias, terá dificuldades de dar a elas a materialidade necessária no cotidiano escolar. Cabe, então, a oferta de espaços de formação que ofereçam aos professores condições de pensar sobre os processos de alfabetização ao mesmo tempo em que se produz tais processos.

Essa divisão entre a formação do professor e do pesquisador em educação tem consequências não somente nos processos educativos como também na desvalorização dos profissionais de magistério, na medida em que hierarquiza a

profissão. Nesse caso específico, há uma relação na qual os professores de séries iniciais são considerados menos qualificados a pensar sobre a educação, sendo compreendidos como profissionais técnicos e que não participam das decisões políticas e da produção teórica na área.

É importante que sejam pensadas políticas educacionais que auxiliem o professor e favoreçam-no para que ele seja também um pesquisador de sua prática e, ao se qualificar como pesquisador, permaneça em sua tarefa docente e seja devidamente remunerado para isso. Essa configuração tem se construído no Brasil por meio de experiência de formação.

Com base nesses apontamentos, cabe, nesse momento, discutir e responder às indagações que impulsionaram este trabalho, apresentando um panorama das proximidades e distanciamentos no que tange à formação inicial dos professores da primeira etapa da educação básica identificadas entre Brasil e Argentina. Com relação às proximidades, podemos afirmar que a educação entrou na agenda dos governos brasileiro e argentino nos anos de 1990, quando a Convenção sobre os Direitos da Criança foi ratificada pelos dois países, levando o poder público a promulgar leis que resguardassem os direitos infantis, estando entre eles o direito à educação.

Acrescentamos que o objetivo tanto da legislação e dos documentos que orientam a construção do currículo para formação do professor, quanto daqueles que amparam a elaboração das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas dentro das instituições educativas é, conforme o discurso oficial, atingir a qualidade do atendimento aos estudantes dentro do sistema educacional de cada país.

De qualquer forma, sabemos que nem sempre esses documentos são capazes de respaldar uma implementação efetiva, principalmente porque, muitas vezes, estabelecem princípios e metas difíceis de serem atingidos na prática. De outro lado, não se pode esquecer que a existência dessas medidas legais constituiu-se como o primeiro passo para que a política seja implementada.

Um olhar para além da territorialidade revela que Brasil e Argentina concebem a formação inicial de professores por um viés de adequação das exigências impostas pela sociedade global. Por outro lado, há uma lacuna que demonstra uma tendência das políticas preocupadas com a formação humana.

A partir deste estudo, verificamos que ainda é necessário repensar as políticas brasileiras de formação docente, em especial o disposto para os cursos de

Formação de Professores, no que tange à sua estrutura, à sua organização e ao seu currículo, pois verificamos a importância do olhar para outras formas de organizar e pensar a educação para que possamos aperfeiçoar nossa forma de conduzir a educação de nosso país.

Segundo Gatti (2008), tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível, é considerado formação continuada. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva é abrangente e inclui trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições e também pode ser buscada pelo próprio docente em lugares diversos. Além disso, as atividades podem ser oferecidas através de processos a distância, semipresenciais, presenciais, entre outros.

Destarte, as Instituições voltadas para a Formação de Professores devem assumir seus estudantes enquanto intelectuais capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relativas ao conteúdo que vão ensinar, a forma como vão ensinar e aos objetos pesquisados. Para que isso ocorra, é preciso que o professor não perca de vista o processo de reflexão e de escolhas que, por vezes, estão organizadas nas matrizes curriculares e em algumas situações sedimentadas em Pedagogias normalizadoras que se vinculam ao raciocínio populacional.

Por meio desse trabalho de pesquisa, alertamos sobre a importância de sabermos sobre nossa história educacional, sobre os embasamentos das propostas políticas e, sobretudo, a importância desses professores, formados em diferentes instituições, para que olhem além das práticas institucionalizadas, a fim de que possam repensar em uma educação que, infelizmente, ainda toma a alma e transforma a subjetividade em sujeição.

Enfim, vislumbramos que esta pesquisa configure-se como um ponto de discussão sobre a formação dos professores para que ela seja repensada e entendida como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto pelo poder público como pela sociedade em geral, orientando e (re)orientando o rumo e curso de ações políticas que valorizem e pautem-se na qualidade dessa formação. Cabe salientar que o contexto de incertezas em que vivemos nesse período de transição é grande em relação às políticas públicas. Atualmente, não temos garantias sobre a

continuidade de atuais programas como o PNAIC, Pibid, Parfor, entre outros. As leituras de cenário que podemos fazer apontam para um futuro de desestatização no qual o quadro de atendimento às prioridades educacionais tende a ser mais restrito. Cumprir as metas de alfabetização será mais complicado; e qualificar a formação docente ainda mais difícil

Sendo assim, concebemos os estudos comparativos ora apresentados por acreditarmos nas contribuições que estes poderão trazer para o universo da educação, para professores formados e em formação e, principalmente, para os governos nacionais do Brasil e da Argentina, uma vez que aos dois países cabe desenvolver políticas capazes de promover uma educação de qualidade, tanto para as crianças pequenas, como para formação de seus futuros professores. Pensamos em dar sequência a este estudo aprofundando a temática e completando o que foi estruturado até o presente momento.

REFERÊNCIAS

- AMANTEA, A. et al. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar da didática geral e das didáticas especiais. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006
- ALLIAUD A. **Los maestros e sua história**: Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Editor do Centro da América Latina, 1993
- _____. Vezub, Lea. La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa** [en línea] 2014, 5 [Fecha de consulta: 8 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895003>>.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo:Cortez, 1992.
- ARGENTINA. **Ministerio de Educación**. Ley de Educación Superior nº 24.541. Buenos Aires, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEECH, J. **Repensando la Transferencia Educativa**: De la transferencia transnacional a los modelos universales de educación. Disponível em www.fundacionluminis.org.ar/articulos. Acesso em: jan. 2017.
- BEREDAY, G. Z. F. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.
- BERGER, P. L.; LÜCKMANN, T. **A construção social da realidade** - Tratado de sociologia do conhecimento. 12. ed. Petrópolis:Vozes, 1995.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. 15 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BIRGIN A. **El trabajo de señar**. Entre a vocação e o mercado: Las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troque, 1999.
- BONITATIBUS, S. **Educação Comparada**. Conceito, evolução e método. São Paulo: EPU, 1989.
- BRAGA, M.M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência & Cultura**. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. 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.

BRAY M.; ADAMSON B.; MASON M. Bray, M. **Comparative education research: Approaches and methods.** Second edition. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2010.

_____, M. Atores e finalidades na educação comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. et al. (Orgs.) **Pesquisa em Educação Comparada:** abordagens e métodos. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores: A dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p.51-75, dez. 2009.

_____, 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. p. 169-196.

BUCHMANN, Claudia. Frontiers in comparative and international sociology of education: American distinctiveness and global diversity. In: HALLINAN, Maureen T. (Ed.). **Frontiers in sociology of education.** London: Springer, 2011. p. 35-51.

CABALLERO, A. Educación comparada: Fuentes para su investigación. **Revista Española de Educación Comparada.** 1997.

_____, A. et al. Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. **RELEC.** Buenos Aires, a. 7, n. 9, 2016, p. 39-56.

CANDAU, V.M.F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CASTRO, M. L. O. As proposições sobre educação na 50ª e 51ª Legislaturas (1995-2003). **Revista de Informação Legislativa**, n. 156. 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M.C. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, C. R. J. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis María (Coord). **Infancia, derechos y educación en América Latina**. Donostia-San Sebastián: Erein, 2010. 316 p.

DAVINI C. A formação educativa na sugestão. **Política e Pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DEMO, P. **Desafios modernos para a educação**. Brasília, DF: IPEA, 1991.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005

FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010.

_____, M. ¿Quién garantiza el derecho a la educación en un país federal? Algunas reflexiones sobre el caso argentino. In: CUNHA, Celio; VIEIRA DE SOUSA, José; SILVA, María Abadia (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

FONSECA FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167. Set. 2002.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**. A escola do mundo ao avesso. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

_____, B.A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

_____, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155 p.

_____, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.D.A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INFD/MECyT **Lineamientos nacionales para a formação docente continua e o desenvolvimento profissional**. Buenos Aires: [s.n.]. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, J. C.; OLIVEIRA, J.F.O; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, A. C. R. E. Os caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 3. ed. Brasília, DF: INEP/MEC, 2004.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org). **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106.

MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.301-1.332, set./dez. 2004.

MARQUES, M.O. **A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação**. Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, C. de S. et al. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, A. **História da Educação**. Provas de agregação não publicadas. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1994.

_____, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2002.

_____, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 74, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

_____, PINI, M. E. FELFEBER, M.; **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RINGER, Fritz. **Education and society in modern Europe**. Bloomington: Indiana University Press, 1979

SILVA, L. B. **A escolha da profissão**: uma abordagem psicossocial. São Paulo: UNIMARCO, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão de literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TIRAMONTI G., SIEGLER S. A educação das elites. **Aspiraciones, estrategias e oportunidades**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945**. Buenos Aires: Solar, 1986.

VEIGA, I. P. A. **Formação de Professores**: Políticas e debates. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____, I. P. A. **Profissão docente** – Novos sentidos – Novas Perspectivas. São Paulo: Papyrus, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Biblioteca Digital (Dissertações e Teses) IBICT- Brasil		Biblioteca Nacional do Maestro e Biblioteca do Docente (Documentos e Artigos de publicações periódicas) – Argentina	
Palavras-chave		Palavras-chave	
Políticas públicas educacionais	404	Políticas públicas educacionais	262
Políticas públicas de formação de professores	321	Políticas públicas de formação de professores	88
Formação de professores e estudos comparados	203	Formação de professores e estudos comparados	43
Destes foram selecionados cinco trabalhos.		Destes foram selecionados dois trabalhos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Relação de trabalhos com a temática Políticas para Formação de Professores

Título do Trabalho	Universidade
A Formação Docente no Contexto Histórico Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina.	UFSC
A Ação Pública e A Formação Continuada de Professores: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina.	UNICAMP
Formação de professores: o dizer, o saber e o discutir.	UFRN
Rumos da Formação de Professores Além da Fronteira: Identidades e Diferenças.	PUC
Política Curricular para a Educação Integral: Formação de Professores no Brasil e em Portugal.	PUC

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trabalhos selecionados e analisados da Biblioteca Digital da Argentina

Título	Universidade
Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina.	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina
Infancia y educación: pensar la relación educativa.	Universidad Nacional del Rosario.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

APÊNDICE B – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES ARGENTINAS

UNIVERSIDADE	CURSO	DISCIPLINA	ANO	CARGA HORÁRIA
Universidad Nacional De Cuyo	Profesorado Universitario de Educación Inicial	Alfabetizacion	3	60h
Universidad Nacional De Entre Rios	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional De General Sarmiento	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional De Jujuy	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional de La Pampa	Professorado em Educación Inicial	Lengua e su Didáctica	3	90h
	Professorado em Educación Primaria	Lengua e su Didáctica	3	90h
		Alfabetizacion inicial	3	90h
		Actividade Curricular Opcional I e II – Alfabetización Inicial	3	90h
Universidad Nacional De La Rioja	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional De Luján	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional De Salta	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Não possui		
Universidad Nacional Del Nordeste	Professorado em Educación Inicial	Lengua em La educacion inicial	3	60h
Unlz (Universidade Federal Lomas De Zamora)			3	90h
Unicen – Universidad Nacional Del Centro De La Provincia De Buenos Aires	Professorado em Educación Inicial	Problemáticas Relacionadas com La Lengua e su Didáctica	3	60h
Universidad Nacional Del Sur		Não possui		
Universidad Nacional De La Plata	Licenciatura em Ciencias de La Educación	Didáctica de La Lectura y La Escrita	3	60h

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

APÊNDICE C – DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

UNIVERSIDADE	CURSO	DISCIPLINA	ANO	CARGA HORÁRIA
Fundação Universidade Federal de Rondônia	Pedagogia	Didática 1	2	60h
		Metodologia da Alfabetização	2	80h
		Metodologia da Alfabetização de Jovens E Adultos	4	60h
Universidade Federal de Alagoas	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2	40
		Educação de Jovens e Adultos	3	40
Universidade Federal do Amazonas		Metodologia da Alfabetização	5	60h
Universidade Federal do Ceará	Pedagogia	Letramento e Alfabetização	3	64
		Ensino de Língua Portuguesa	3	96
Universidade Federal de Roraima	Pedagogia	Fundamentos da Alfabetização	2	60h
Universidade Federal de Ouro Preto	Pedagogia	Ensino e Aprendizagem da Linguagem 1	2	60h
Universidade Federal de Ouro Preto	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3	30h
Universidade Federal de Juiz De Fora		Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização I	2	60h
		Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização II	3	60h
		Estágio (III): Prática Escolar. C/ Est. Sup. em Alfabetização I	3	60h
Universidade Federal do Piauí	Pedagogia	Didática Da Alfabetização	2	60h
		Estágio Supervisionado Na Escola li – Alfabetização	4	90h
Universidade Federal do Tocantins	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3	60h
Universidade de Brasília	Pedagogia	Processo de Alfabetização	3	45h
Universidade Federal do Espírito Santo	Pedagogia	Alfabetização	3	60h
Universidade Federal Fluminense	Pedagogia	Alfabetização	3	60h
		Alfabetização e Construção do Conhecimento	2	60h
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim	Pedagogia	Linguagem e Alfabetização	2	60h
		Metodologia e Prática da Alfabetização	3	60h
Universidade Federal do Maranhão	Pedagogia	Alfabetização: Teoria e Prática	3	60h

Disciplina de alfabetização em universidades brasileiras (continuação)

UNIVERSIDADE	CURSO	NOME DA DISCIPLINA	ANO DA OFERTA	CARGA HORÁRIA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3	90h
		Ensino de Língua Portuguesa	3	90h
Universidade Federal de Lavras (Modalidade a Distância)	Pedagogia	Linguagem e Pensamento I	2	60h
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pedagogia	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento	2	68h
Universidade Federal do Pará	Pedagogia	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	4	68h
Universidade Federal da Paraíba	Pedagogia	Língua e Literatura Infantil	3	60h
		Alfabetização de Jovens e Adultos	5	60h
Universidade Federal de Pelotas	Pedagogia	Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização 3	2	68h
		Teoria e Prática Pedagógica IV	2	5h
Universidade Federal de Pernambuco	Pedagogia	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1	2	60h
Universidade Federal do Paraná	Pedagogia	Alfabetização	2	60h
		Alfabetização de Jovens e Adultos		30h
Universidade Federal do Oeste do Pará	Pedagogia	Alfabetização	3	60h
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	3	68h
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pedagogia	Fundamentos da Alfabetização	2	45h
Universidade Federal do Rio De Janeiro	Pedagogia	Teoria e Prática da Alfabetização 1	3	60h
		Alfabetização e Letramento	3	45h
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2	60h
		Escrita, Alfabetização e Letramento II	2	45h
		Tópicos Especiais em Alfabetização I	2	30h
		Tópicos Especiais em Alfabetização II	2	60h
Universidade Federal de Santa Catarina	Pedagogia	Linguagem Escrita e Criança	2	54h
		Alfabetização	2	54h
		Educação de Jovens e Adultos	3	72h

Disciplinas de alfabetização em universidades brasileiras (continuação)

UNIVERSIDADE	CURSO	NOME DA DISCIPLINA	ANO DA OFERTA	CARGA HORÁRIA
Universidade Federal de São Carlos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento – Conteúdos e Seu Ensino	2	60h
		Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	3	120h
		A Literatura Infantil e a Criança no Contexto Alfabetização e Letramento	3	60h
Universidade Federal de Sergipe	Pedagogia	Linguística Aplicada à Alfabetização	2	60h
		Alfabetização	2	75h
Universidade Federal de Uberlândia	Pedagogia	Princípios e Métodos de Alfabetização I	2	60h
		Princípios e Métodos de Alfabetização II	3	60h
Universidade Federal de Viçosa		Alfabetização e Letramento	1	60h
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Pedagogia	Fundamentos da Alfabetização	1	75h
		Alfabetização e Letramento	1	75h
Universidade Federal da Grande Dourados	Pedagogia	Currículo e Alfabetização	2	90h
		Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	2	72h
		Políticas e Gestão de Alfabetização	3	60h
Universidade Federal de Alenas	Pedagogia	Alfabetização e Letramento I	2	75h
		Alfabetização e Letramento II	3	75h
		Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias I	3	60h
Universidade Federal de São Paulo	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2	75h
		Residência Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos	5	75h
Universidade Federal do Pampa	Pedagogia	Teorias e Práticas Alfabetizadoras I	2	68h
		Teorias e Práticas Alfabetizadoras II	3	68h
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Pedagogia	Alfabetização, Leitura e Escrita	3	60h
		Educação de Pessoas Jovens e Adultas	3	60h
		Alfabetização e Avaliação	2	30h
		Alfabetização: Oficina de Material Didático	3	30h
Universidade Federal do Acre	Pedagogia	Linguística Aplicada à Alfabetização	2	60h
		Alfabetização e Letramento	2	60h
Universidade Federal do Amapá	Pedagogia	Teoria e Prática do Ensino da Alfabetização	4	80h
		Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	3	60h

UNIVERSIDADE	CURSO	NOME DA DISCIPLINA	ANO DA OFERTA	CARGA HORÁRIA
Universidade Federal do Oeste do Pará		Sem registro	2	60h
Universidade Federal de Minas Gerais	Pedagogia	Alfabetização e Letramento I	1	60h
		Alfabetização e Letramento II	1	60h
Universidade Federal de Santa Maria	Pedagogia	Processos da Leitura E da Escrita	3	60h
Universidade Federal de Rio Grande	Pedagogia	Linguística e Alfabetização	2	54h
		História e Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos	2	36h

Fonte: Elaborado pela autora (2018).