

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Carla Cristina Dutra Búrigo**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOS  
SISTEMAS EDUCACIONAIS DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO  
URUGUAI**

Porto Alegre

2009

**Carla Cristina Dutra Búrigo**

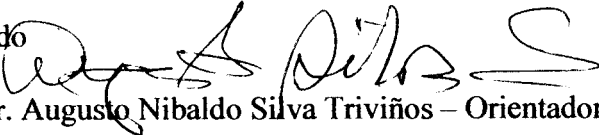
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOS  
SISTEMAS EDUCACIONAIS DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO  
URUGUAI**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Pós-Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

Aprovado

  
Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

---

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

B958f Búrigo, Carla Cristina Dutra

A formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai / Carla Cristina Dutra Búrigo; orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños. Porto Alegre, 2009.

131 f. + Apêndices.

Relatório de pesquisa (Pós-doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 3. Formação. 4. Educação básica. 5. Argentina. 6. Brasil. 7. Uruguai. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU – 371.13

---

Bibliotecária Roberta Moraes de Bem – CRB 1.022

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai, almejando conhecer como se desenvolve e em que nível do sistema educacional (básico e superior – universitário e não universitário) se formam na atualidade, fundamentalmente, com referências históricas, estes professores. A historicidade do processo educacional desses Países situa que o fenômeno – a formação dos professores de educação básica – não está isolado. Na mediação das suas relações com outros fenômenos, podemos conhecer que professores estes Países desejam formar e como estão formando, diante da visão historicamente construída de homem, de sociedade e de mundo. Nessas relações de mediação está a Universidade como uma instituição social que muitas vezes, vive o antagonismo do que realmente se faz e do que verdadeiramente poderia ser feito para a construção, como prática social, da formação dos professores de educação básica.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Relação Educação e Trabalho. Universidade.

## ABSTRACT

The present study aims at reflecting on the qualification processes of basic education teachers in Argentina, Brazil and Uruguay. It wishes to perceive how these qualification processes develop, and in which level of the educational system (basic or superior – graduate or non graduate) do these teachers, fundamentally, within historical references, presently graduate. The educational process' history in these countries points out that this phenomenon – teacher's graduation programs in basic education – is not isolated. Through the mediation of their relations with other phenomena, we can observe that teachers from these countries wish to graduate, as they are graduating, facing constructed historical views of mankind, society and of the world. Within these mediation relations is the University, acting as a social institution, which usually experience the antagonism of what is actually done, and of what truly could be done regards the construction, as social practice, of the qualification processes of basic education teachers.

**Key words:** Teacher's qualification. Education and work relation. University.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O caminho teórico percorrido neste estudo.....	13
FIGURA 2 - Caminho percorrido para o estudo crítico dos depoimentos das professoras-pesquisadoras que participaram da pesquisa .....	76

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Taxa de escolarização líquida por idade: Brasil, Argentina e Uruguai.....	15
QUADRO 2 - Categorias empíricas do estudo.....	72
QUADRO 3 - Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos .....	72
QUADRO 4 - A formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai.....	88

## ESCLARECIMENTO

Este estudo foi concebido e desenvolvido na linha de pesquisa **Trabalho, Movimentos Sociais e Educação**, dentro da temática de um projeto mais amplo, intitulado “A Formação de Professores no MERCOSUL – CONE SUL”, que conta com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual são abordados princípios, objetivos e perspectivas da formação de professores dos diferentes níveis de ensino. O projeto mencionado tem a participação de professores-pesquisadores do Brasil, da Argentina, do Chile, do Paraguai, da Venezuela, da Bolívia e do Uruguai, e tem como coordenador-geral o Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, e vice-coordenadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lucia Bezerra Machado, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
<b>1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI.....</b>	<b>13</b>
1.1 OS LINEAMENTOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI .....	14
<b>1.1.1 Argentina: os lineamentos curriculares nacionais para a formação docente inicial .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.2 Uruguai: lineamento nacional de formação docente.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.3 Brasil: diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.4 Pontos comuns entre Argentina, Brasil e Uruguai nos lineamentos e nas diretrizes curriculares .....</b>	<b>26</b>
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI .....	32
<b>1.2.1 Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2.2 Argentina: Lei de Educação Nacional – Lei nº 26.206/06 .....</b>	<b>37</b>
<b>1.2.3 Uruguai: Lei Geral de Educação – Lei nº 18.437/08 .....</b>	<b>39</b>
<b>1.2.4 O processo de formação dos professores de educação básica e as leis de educação em nível nacional na Argentina, no Brasil e no Uruguai – algumas idéias gerais comuns .....</b>	<b>41</b>
1.3 O SISTEMA EDUCACIONAL (BÁSICO E SUPERIOR – UNIVERSITÁRIO E NÃO UNIVERSITÁRIO) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI .....	45
<b>1.3.1 O sistema de formação docente na Argentina.....</b>	<b>46</b>
<b>1.3.2 Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica no Brasil.....</b>	<b>49</b>
<b>1.3.3 O sistema único nacional de formação docente no Uruguai.....</b>	<b>52</b>
<b>1.3.4 A universidade como expressão social.....</b>	<b>55</b>
1.4 RETORNANDO AOS LINEAMENTOS E ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI .....	60
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO .....</b>	<b>65</b>

2.1 OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA .....	65
2.1.1 Problema de pesquisa.....	65
2.1.2 Objetivos do presente estudo .....	65
2.2 FASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PRESENTE PESQUISA .....	66
2.2.1 O tipo e a natureza do estudo .....	66
2.2.2 A população e a amostra .....	66
2.2.3 Processos de coleta e de análise das informações.....	68
2.2.3.1 A coleta de informações .....	68
2.2.3.2 A análise das informações coletadas.....	70
<b>3 UM ESTUDO CRÍTICO DOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS- PESQUISADORAS DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
3.1 AS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	76
3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PAÍSES EM ESTUDO .....	79
3.3 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PAÍSES EM ESTUDO .....	87
3.4 RETORNANDO ÀS PROFESSORAS: ASPECTOS REFERENTES À PRÁTICA DIDÁTICA E ÀS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO.....	98
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - Instrumento de coleta de informações .....</b>	<b>123</b>
<b>(versão em português) .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B - Instrumento de coleta de informações .....</b>	<b>125</b>
<b>(versão em espanhol) .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C - Relatório síntese de viagem para.....</b>	<b>127</b>
<b>a Argentina e o Uruguai.....</b>	<b>127</b>

## APRESENTAÇÃO

A busca pelo pós-doutoramento é fruto de uma longa caminhada que nasceu a partir da minha dissertação de mestrado e que vem se configurando nos últimos doze anos, tendo como inquietação primeira a mediação da relação educação e trabalho na universidade pública federal<sup>1</sup>.

Na minha vivência no mundo universitário, há aproximadamente vinte e cinco anos, ora como estudante, ora como servidora ocupante do cargo de pedagoga, ora como professora substituta, ora como investigadora, sempre me instigaram a prática acadêmica e de gestão administrativa em torno da defesa e manutenção dos espaços públicos da universidade federal.

A partir dessas vivências e também pelo fato deste estudo estar sendo concebido e desenvolvido na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dentro da temática de um projeto mais amplo, intitulado “A Formação de Professores no MERCOSUL – CONE SUL”, desejo estudar, neste estágio de pós-doutoramento, **A Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai – Países do MERCOSUL.**

A justificativa pela opção do estudo deste fenômeno material social – A Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai – Países do MERCOSUL –, respalda-se na inquietação primeira de conhecer como se desenvolve a formação de professores de educação básica nos países do MERCOSUL, em especial, na Argentina e no Uruguai, em cujos sistemas educacionais há o nível superior (terciário) não universitário, que também desenvolve a formação de professores.

Esta inquietação levou-me a investigar o sistema educacional desses países e também do Brasil tendo, como questão circundante, a universidade, como uma instituição milenar, que tem por essência o processo de formação, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e que, diante de alguns contextos históricos, se encontra distanciada do processo de formação dos formadores de formadores.

---

<sup>1</sup> Búrigo (1997; 2003).

Como ponto de partida, realizei uma investigação detalhada sobre as publicações<sup>2</sup> acerca do tema, em especial, as de autoria dos pesquisadores do grupo de pesquisa de formação de professores do MERCOSUL, vinculado à UFRGS. A seguir, estudei a legislação educacional de cada País e realizei entrevistas com professores pesquisadores da área de formação de professores de educação básica da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

O termo *educação básica* é usualmente utilizado no Brasil com respaldo na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 21. Determina que a educação básica seja constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio.

A definição de educação básica na Argentina<sup>3</sup> e no Uruguai<sup>4</sup> não é contemplada em Lei. Todavia, para a delimitação do campo de investigação do presente artigo, ficou definido por educação básica: educação infantil (educação inicial), ensino fundamental (educação primária) e ensino médio<sup>5</sup> (educação secundária).

Esta investigação se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas no desenvolvimento do fenômeno. Com base no estudo de caso, como tipo de pesquisa, apoio-me, nos pressupostos da complexidade da teoria marxista para sustentar a análise do fenômeno.

Para a sistematização deste estudo, o presente Relatório é estruturado em três capítulos:

No capítulo 1 – *A formação do professor de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai* –, situo e contextualizo o fenômeno investigado, ou seja, a formação de professores de educação básica, analisando como se constitui e se constituiu historicamente e em que condições se realiza.

Parto do estudo dos Lineamentos Curriculares (Argentina e Uruguai) e das Diretrizes Curriculares (Brasil), destacando alguns aspectos como: a finalidade da formação prescrita em

<sup>2</sup> Cabe destacar que a investigação gerou consulta a inúmeras publicações em espanhol, que foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa. A tradução desses textos bem como a transcrição das entrevistas realizadas são de minha total responsabilidade.

<sup>3</sup> De acordo com a Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006), art. 17, a estrutura do Sistema Educacional Nacional, compreende quatro níveis: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior, e oito modalidades: Educação Técnica Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilingue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar.

<sup>4</sup> De acordo com a Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a), art. 22, a estrutura educacional formal uruguia corresponde aos seguintes níveis: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Média (básica e superior), Educação Terciária (formação em educação com caráter universitário e educação terciária universitária) e Educação de Pós-Graduação.

<sup>5</sup> Cabe registrar que a formação de professores de educação média, diante das diversas habilitações nas quais é constituída, iria requerer um estudo mais complexo. Todavia, irei tratar sobre este processo de formação, incluída na educação básica de uma forma genérica.

Lei, a carga horária expressa necessária para a formação e o modo de organização do processo de formação. Parto de uma análise ainda abstrata, onde destaco pontos comuns entre os Países no que se refere aos aspectos estudados, respeitando, todavia, o processo de historicidade vivenciado em cada País. Em um segundo momento, analiso algumas relações que medeiam as políticas públicas como determinantes das políticas públicas educacionais, em que contextos históricos as Leis Federais de Educação foram elaboradas, como se deu a participação da comunidade acadêmica na proposta de elaboração dessas Leis e quais as implicações no processo de formação dos professores de educação básica e na construção dos sistemas educacionais vigentes. Após, situo onde se formam, na atualidade, fundamentalmente com referências históricas, os professores de educação básica, nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. Ao fim do capítulo, retorno aos Lineamentos e às Diretrizes Curriculares, percorrendo um caminho inverso, analisando a totalidade que determina a formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai.

No capítulo 2 – *O caminho metodológico percorrido neste estudo* –, apresento o problema e os objetivos do presente estudo. Após, descrevo as fases da abordagem metodológica desenvolvida na realização da pesquisa: o tipo e a natureza do estudo, a população e a amostra, e o processo que empreguei na análise das informações.

No capítulo 3 – *Um estudo crítico dos depoimentos das professoras pesquisadoras da Argentina, do Brasil e do Uruguai que participaram da pesquisa* –, com base nas categorias científicas do materialismo histórico e dialético, nos pressupostos teóricos e nos objetivos preliminarmente propostos, analiso como se desenvolve o processo de formação dos professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, a partir dos depoimentos das professoras pesquisadoras participantes da pesquisa.

E, finalmente, após ter percorrido todo o desenvolvimento da fundamentação teórica e do estudo crítico dos depoimentos das professoras que participaram da pesquisa, com base na pergunta de pesquisa e nos objetivos, apresento algumas considerações finais e proponho algumas reflexões e sugestões sobre o estudo realizado.

## 1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI

Nesta parte do trabalho, situo e contextualizo o fenômeno investigado, ou seja, a formação de professores de educação básica, analisando como se constitui e se constituiu historicamente e em que condição se realiza.

Parto do concreto sensível, ou seja, do que considerarei mais próximo da realidade investigada, construindo um caminho teórico de modo que, ao final, retorno aos Lineamentos e às Diretrizes Curriculares, possibilitando, assim, conhecer um contexto de múltiplas determinações que o designam. Essa caminhada teórica pode ser visualizada na Figura 1.

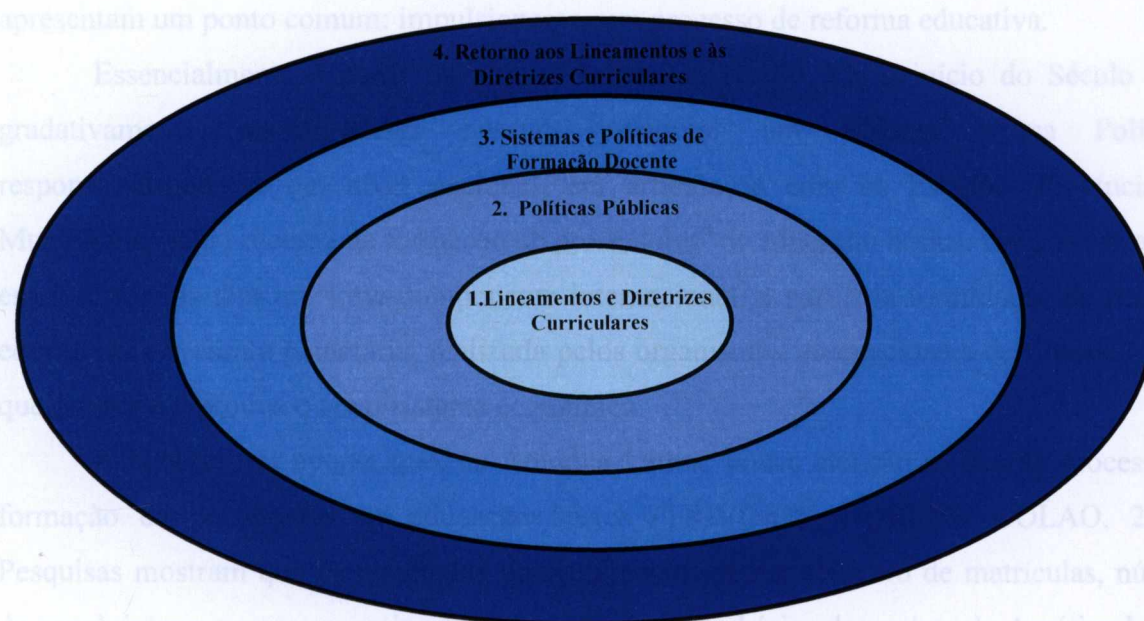


Figura 1 – O caminho teórico percorrido neste estudo

Legenda:

- 01. Lineamentos e Diretrizes Curriculares: constituição
- 02. Políticas Públicas: constituição e perspectiva histórica
- 03. Sistemas e Políticas de Formação Docente: constituição e perspectiva histórica
- 04. Retorno aos Lineamentos e às Diretrizes Curriculares

Para o desenvolvimento dessa caminhada, embasei-me em Marx (2008, p. 256), que prescreve que, para se realizar o estudo de um fenômeno, deve-se começar pelo concreto sensível, pelo singular, até chegar ao abstrato, ao geral, desvelando as mediações que essa caminhada propicia. Após, retorna-se, caminhando num sentido contrário, chegando

novamente ao ponto de partida, obtendo-se, assim, nas palavras do próprio Marx, “[...] uma rica totalidade de determinações”.

## 1.1 OS LINEAMENTOS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI

A Argentina, o Brasil e o Uruguai têm um sistema educacional distinto, diante do processo de historicidade social, político e econômico por eles vivenciados. Porém, analisando o processo educacional desses países, constatei que, a partir da década de 90, apresentam um ponto comum: impulsionaram um processo de reforma educativa.

Essencialmente a partir da última década do século XX e início do Século XXI, gradativamente esses Países buscam estruturar um Sistema<sup>6</sup> (uma Política<sup>7</sup>) responsabilizando-se em nível nacional, em articulação com os Estados (Províncias) e Municípios, pelo processo de formação de professores<sup>8</sup> de educação básica. Cabe destacar que essas Reformas têm um forte componente internacional, a partir da formulação de políticas educativas em escala planetária, realizada pelos organismos internacionais de financiamento, que produz e reproduz o atual sistema econômico.

A história nos aponta que, na América Latina, pouca atenção se deu ao processo de formação de professores de educação básica (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003). Pesquisas mostram que os resultados do rendimento escolar (número de matrículas, número de concluintes e acesso ao ensino superior) da educação básica dos países da América Latina, em especial dos países do MERCOSUL, não estão compatíveis com as expectativas do desenvolvimento econômico desses países. Esse fato requer, entre outros fatores, uma singular atenção ao processo da formação dos formadores de professores da Educação Básica (BRASIL, 2005a).

---

<sup>6</sup> Argentina: Acordo sobre a institucionalização do sistema de formação docente na Argentina (ARGENTINA, 2007b); Uruguai: Sistema único nacional de formação docente (Uruguai, 2008c).

<sup>7</sup> Brasil: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

<sup>8</sup> Os termos “professor” ou “professores” pretendem abranger igualmente a professora ou as professoras, o gênero feminino, que é essencialmente representativo nesta pesquisa. Porém, limitadamente, por opção redacional, ao me referir ao professor, o farei tomando por base o gênero masculino, na perspectiva de incluir o professor e a professora.

Nos países do MERCOSUL, de acordo com os dados apresentados pelo Relatório do Sistema Educativo do MERCOSUL (BRASIL, 2005a), entre 2% e 14% da população adulta subsiste a situação de analfabetismo, e pelo menos 25% da população de 15 a 17 anos não estão na escola. Estes números podem aumentar considerando os analfabetos funcionais, ou seja, os que não conseguem compreender adequadamente o que lêem ou realizar operações de simples matemática.

O Setor Educativo do MERCOSUL, criado em 1991, tem o apoio do Banco Mundial e vem desenvolvendo ações, junto aos países-membros, de incremento ao acesso à educação básica, à ampliação e ao melhoramento dos programas educacionais destinados a jovens e adultos, e à formação dos professores de educação básica. Essas ações têm o objetivo de assegurar o aumento dos níveis dos padrões de qualidade dos programas educacionais oferecidos e incrementar o desenvolvimento econômico dos países-membros.

De acordo com os Indicadores Estatísticos do Sistema Educativo do MERCOSUL, do ano de 2006 (MERCOSUR EDUCATIVO, 2009), há uma diminuição gradativa do tempo de permanência dos alunos no sistema escolar. Os dados do Quadro 01 – Taxa de Escolarização líquida por idade: Brasil, Argentina e Uruguai – são provenientes das matrículas realizadas, e com isto há possibilidades de distorção, ou seja, da realidade ser mais alarmante uma vez que não tem por base os concluintes.

Países	7-14	15-17	18-24
Brasil	97,6	81,6	24,0
Argentina	103,9	80,8	27,5
Uruguai	95,9	75,9	25,4

Quadro 01 – Taxa de escolarização líquida<sup>9</sup> por idade: Brasil, Argentina e Uruguai<sup>10</sup>  
 Fonte: MERCOSUR EDUCATIVO (2006)

A alta taxa na faixa de 7 a 14 anos pode vir a representar a obrigatoriedade respaldada em Lei e também como critério de participação nos programas sociais, como é o caso do Brasil. Porém, a diminuição gradativa das faixas etárias no sistema educacional legitima também os dados levantados pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2007), na medida que 80% dos adultos são escolarizados, em nível médio, relegados do ensino superior que é privilégio de uma elite, na sua grande maioria, bem formada nas escolas particulares.

Todavia, historicamente, a preocupação com a formação dos professores para o ensino fundamental chegou à América Latina somente em meados do século XIX, quando os países

<sup>9</sup> Taxa de Escolarização Líquida – Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade (MERCOSUR EDUCATIVO, 2006).

<sup>10</sup> Os valores superiores a 100 são devidos à adequação dos números das matrículas em idades escolares, ou próximo a elas ou à projeção da população correspondente àquelas idades. A faixa de 18 a 24 anos corresponde à escolarização em nível superior (MERCOSUR EDUCATIVO, 2006).



conquistaram sua autonomia política das metrópoles (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003). Pois, o educar poderia gerar possibilidades de pensar, desafiando o estabelecido pelas elites dirigentes.

O saber nos dá a possibilidade de sermos mais livres, pois a emancipação está intimamente relacionada também com o processo de formação (MÉSZÁROS, 2008). Ao ser limitada a possibilidade de acesso ao saber, está sendo limitado o processo de formação, e as pessoas estão sendo alienadas em sua forma de agir e de pensar. Este antagonismo nos dá indícios históricos das relações que sustentaram a formação de professores de educação básica das escolas públicas, que nunca foi uma das questões mais relevante da política educativa dos países da América Latina.

As reformas educativas da Argentina, do Brasil e do Uruguai, implementadas pelas leis nº 26.206/06 – Lei de Educação Nacional (ARGENTINA, 2006) –, n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, e n.º 18.437/08 – Lei Geral da Educação (URUGUAI, 2009a) –, respectivamente, até o momento de efetivação desta pesquisa, ainda não haviam conseguido romper com este antagonismo.

As reformas permanecem atendendo e sustentando os preceitos do capital, quando imprimem uma formação de professores de educação básica generalista, utópica, distante da realidade concreta. Porém, não se pode negar a importância de um Sistema e de uma Política de formação docente em nível nacional. O que venho a questionar é em que bases concretas se sustentarão esses Sistemas e a Política diante da realidade educativa dos Países em comento.

Os Lineamentos e as Diretrizes Curriculares da Argentina, do Brasil e do Uruguai atuam como marco regulatório do Sistema e da Política educacional desses países. A forte centralização nos processos das definições dos currículos, por meio dos Lineamentos Curriculares (no caso da Argentina<sup>11</sup> e do Uruguai<sup>12</sup>) e das Diretrizes Curriculares (no caso do Brasil<sup>13</sup>), possibilita conhecer que professores se deseja formar e como se deseja formar, por meio de uma política que delimita parâmetros e ações para o processo de formação de professores de educação básica.

O currículo é o produto final dos lineamentos e das diretrizes curriculares; todavia, diante da limitação de tempo e da complexidade do estudo do sistema educacional, envolvendo três países, não foi possível estudá-lo. Entretanto, os lineamentos e as diretrizes apresentam o marco regulatório que possibilita conhecer, prioritariamente, como se organiza o

---

<sup>11</sup> Argentina (2007c).

<sup>12</sup> Uruguai (2008c).

<sup>13</sup> Brasil (2006).

processo de formação de professores de educação básica no sistema educacional dos países em estudo.

Neste estudo, por meio do estudo dos lineamentos e das diretrizes curriculares, destaco alguns aspectos: a finalidade da formação prescrita em Lei, a carga horária expressa necessária para a formação e a forma de organização do processo de formação. Parto de uma análise ainda abstrata, onde destaco pontos comuns entre os Países dos aspectos estudados, respeitando o processo de historicidade vivenciado em cada País. Para auxiliar o desenvolvimento deste estudo, partirei de pesquisas sobre os documentos em tela já realizadas e às quais tive acesso.

O ensino superior da Argentina, do Brasil e do Uruguai, caracteriza-se por ser binário, ou seja, universitário e não universitário. Historicamente, na Argentina, a formação de professores de educação básica realiza-se quase que exclusivamente nos institutos de formação docente, de nível superior, não universitário e em algumas poucas universidades espalhadas pelo País.

No Uruguai, a formação dos professores, ocorre exclusivamente nos institutos superiores de formação docente, de nível terciário (superior) não universitário, vinculados à Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente/Administração Nacional de Educação Pública (ANEP).

Já no Brasil, a formação de professores de educação básica pode ocorrer, na modalidade Normal (ensino médio – curso de magistério), ou em nível superior: em curso de licenciatura, de graduação, nos institutos superiores de educação (podendo estar vinculados ou não à universidade) e nas universidades.

Com o sistema binário, no que tange a formação de professores de educação básica, há uma tendência à fragmentação de ofertas curriculares. No Uruguai, por exemplo, há uma excessiva fragmentação de oferta curricular nos trinta e um institutos superiores de formação docente, espalhados pelo País. Há diferentes propostas curriculares superpostas e dificuldades dos estudantes em transitar de uma modalidade para outra. Diante deste cenário, sentiu-se a necessidade de uma reforma educacional de modo a criar um Sistema Único Nacional de Formação Docente.

Na Argentina, de acordo com Vior e Misuraca (2006), também ocorre essa fragmentação no conjunto do sistema, com superposição de títulos e desarticulação entre as instituições das distintas Províncias. No Brasil, esse descompasso no processo de formação também está presente uma vez que há professores que atuam na educação básica com

formação em nível médio e há os que possuem formação em nível superior, obtida ou nos institutos superiores de educação, ou nas universidades.

Os Lineamentos e as Diretrizes Curriculares em nível nacional trazem uma centralidade no processo de formação dos professores de educação básica, colocando o ensino superior como eixo central deste processo de formação. Essa centralidade parte de uma homogeneidade do processo de formação em nível nacional, porém, não necessariamente em ambiente universitário.

### **1.1.1 Argentina: os lineamentos curriculares nacionais para a formação docente inicial**

Na Argentina, a Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006), do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, no seu art. 76, cria o Instituto Nacional de Formação Docente que, entre outras funções, destaca a de promover políticas nacionais e formular os lineamentos básicos curriculares para a formação inicial e continuada dos docentes.

Por meio da Resolução nº 24/07, do Conselho Federal de Educação (ARGENTINA, 2007a), é aprovado o novo lineamento curricular, que revoga, no art. 6º, o anterior. O lineamento, de acordo com publicação do Ministério da Educação (ARGENTINA, 2007c), foi fruto de um trabalho de diretores e responsáveis pela educação superior de cada jurisdição<sup>14</sup> e integrantes do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Formação Docente.

Este Lineamento tem o propósito de integrar o Sistema, assegurando níveis de formação equivalente nas distintas Províncias, possibilitando maior articulação para facilitar a mobilidade dos estudantes durante o processo de formação e assegurar o reconhecimento nacional dos títulos dos egressos (ARGENTINA, 2007c).

A Lei nº 26.206/06<sup>15</sup> (ARGENTINA, 2006), no seu art. 71, define que a formação docente inicial tem a finalidade de:

preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir conhecimentos e valores necessários para a formação integral das pessoas, o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa, e de promover a construção de uma

<sup>14</sup> A Argentina constitui-se, atualmente, de 23 Províncias (Estados) e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, totalizando 24 Províncias, também conhecidas como jurisdições.

<sup>15</sup> “[...] 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, p.28).

identidade docente baseada na autonomia profissional, o vínculo com as culturas e as sociedades contemporâneas, o trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A complexa finalidade da formação do professor proposta em Lei é retomada nos lineamentos que constituem um marco regulatório dos currículos de formação docente para as séries iniciais dos distintos níveis e modalidades do sistema educacional, alcançando as Províncias por meio dos Institutos Superiores de Formação Docente e das Universidades que realizam este tipo de formação.

Há uma continuidade no delineamento da política educativa, embasada na valorização por competência, que perpassa por níveis até a elaboração final do currículo. Os Lineamentos estabelecem três níveis: 1) regulamentação nacional, que define marcos, princípios, critérios e formas de organização dos currículos; 2) definição jurisdicional, por meio do desenvolvimento de planos de formação nas Províncias a partir dos Lineamentos Curriculares Nacionais; e, 3) definição institucional, elaborada pelos Institutos Superiores de Formação Docente, que permite a definição de propostas e ações concretas locais (currículos).

A duração do curso de formação de professores de educação básica alcança um mínimo de 2.600 horas, durante quatro anos. Os distintos planos de estudo, de qualquer que seja a especialidade ou modalidade, deverão organizar-se em três campos básicos do conhecimento:

- a) Formação Geral: compreende entre 25% e 35% da carga horária total e orienta-se em assegurar a compreensão dos fundamentos da profissão (com uma sólida formação humanística), dotados de validade conceitual e da necessária transferência para a atuação profissional em contextos socioculturais diferentes;
- b) Formação Específica: ocupa entre 50% e 60% da carga horária total. Deverá atender a análise, a formulação e o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias de ação profissional para o nível escolar e/ou nas disciplinas de ensino para as que se forma; e
- c) Formação em Prática Profissional: compreende entre 15% e 25% e integra conhecimento de outros campos, com ênfase nos conteúdos de formação específica. É orientada para a aprendizagem das capacidades de atuação docente nas instituições educativas, por meio da participação e incorporação progressiva desde o início do processo de formação, em distintos contextos socioeducativos.

De acordo com pesquisa realizada por Insaurralde (2008), comparando as reformas educativas antes e depois dos 90, destacando os aspectos da finalidade da formação prescrita em Lei, da carga horária expressa necessária para a formação e a forma de organização do processo de formação, se mantêm: a formação por competências, a concepção fragmentada dos conteúdos, a visão personalista da formação dos professores e os campos de formação.

Por outro lado, houve um aumento da carga horária de 800 horas, na carga horária da formação dos professores de educação primária. Na legislação que antecede o atual Lineamento Curricular (ARGENTINA, 2007c), havia uma projeção de 1800 horas para a formação de professores de educação primária e de 2800 horas para a educação secundária. Havia uma diferença de 1000 horas, o que refletia a concepção que se tem do processo de educação, ou seja, os professores de educação primária deveriam ter menos horas de formação em comparação com os de educação secundária, destacando, assim, o baixo nível de valorização da preparação dos professores e da própria educação inicial básica. Todavia, em certo sentido, isso foi superado com o aumento da carga horária de acordo com o atual Lineamento Curricular.

### **1.1.2 Uruguai: lineamento nacional de formação docente**

No Uruguai a construção do Sistema Único Nacional de Formação Docente e do Lineamento Curricular (URUGUAI, 2008) iniciou em 2005 e se consolidou em 2007, com a participação de representantes da comunidade acadêmica (professores, especialistas e egressos). Metodologicamente o trabalho se efetivou por meio de comissões temáticas: tronco comum (núcleo de formação profissional comum); formação para o magistério; formação técnico-tecnológica; formação de professores; departamentalização, investigação, coordenação e extensão; e pós-graduação. Havia também a Comissão Central (Comissão Zero), que atuou como ponte articuladora entre as diferentes comissões e subcomissões.

O grande desafio se constituía em pensar um Plano de Formação Inicial de Professores no marco de um Sistema Único, que assegurasse uma mesma exigência acadêmica a todos os

que ingressassem na formação docente como veículo de consolidação da identidade profissional<sup>16</sup>.

O Sistema Único Nacional de Formação Docente (URUGUAI, 2008) integra toda a formação de educação básica. O lineamento curricular se sustenta em um tronco comum (núcleo de formação profissional comum), situando que a docência é uma profissão que em si mesma tem um alto grau de especificidade, que integra uma complexidade de campos em seu exercício: a) saber o que ensinar (conhecimento específico); b) saber como ensinar (conhecimentos teórico-práticos, pedagógicos e didáticos); c) saber a quem ensinar (conhecer a realidade dos alunos); e; d) saber para que se ensina (saber qual é o projeto de homem e cidadão que a sociedade espera que a educação deve ajudar a desenvolver e preservar diante do objetivo supremo da autonomia do sujeito).

O Núcleo de Formação Profissional Comum se desenvolve durante os quatro anos de formação e busca a construção de uma identidade profissional – do “maestro”, do professor e do “maestro” técnico – articulada com a formação disciplinar (específica) e a didática-prática docente.

Esta proposta de formação docente objetiva produzir rupturas dos esquemas que mantém a concepção da formação em uma matriz normalista e avançar para uma matriz crítica. Para tanto, estrutura-se por meio de três dimensões que vão dar sustentação ao processo de formação do professor:

- a) dimensão socioprofissional: a projeção social da ação docente deve repousar sobre um conhecimento profundo da realidade em que o professor vive e das condições socioeconômicas e culturais do País. O docente deve ser um observador atento do seu tempo e do seu espaço;
- b) dimensão acadêmica: os institutos desenvolverão o ensino e a investigação no âmbito das práticas profissionais, de modo que a formação pedagógica e didática ocorra por meio da leitura crítica da realidade educativa; e,
- c) dimensão ética: formação de sujeitos autônomos, capazes de deliberar, decidir e atuar; seres livres e, portanto, responsáveis.

A distribuição da carga horária em horas-aula<sup>17</sup> de docência direta assim se estrutura:

---

<sup>16</sup> No sistema educacional uruguaio há o maestro (que atua na educação primária), o professor (que atua na educação secundária) e o maestro técnico ou professor (que atua na educação técnica profissional) (URUGUAI, 2008a).

<sup>17</sup> As cargas horárias são compostas por horas semanais mensais de 45 minutos e distribuídas em cursos anuais (URUGUAI, 2008c).

- a) núcleo profissional de formação comum – 48 horas/aula;
- b) formação específica do magistério – 69 horas/aula; e,
- c) formação específica de professorado e técnico tecnológico (professor e maestro técnico) – em média de 78 horas/aula.

A prática docente da formação de maestro é de 1240 horas, distribuídas nos quatro anos de formação: primeiro - ano 40 horas/anuais; segundo e terceiro ano - 360 horas/anuais; e quarto ano - 480 horas/anuais. O professor e o maestro técnico, no primeiro ano, têm uma prática de observação e análise da instituição educativa. No segundo, terceiro e quarto ano, a prática corresponde à unidade didática da prática docente de cada especialidade.

De acordo com o tipo de formação, especialidade e ano que cursa o estudante, a carga horária da prática pode variar. Em média, a carga horária é de três horas semanais mensais, durante 32 semanas por ano, implicaria em média 288 horas semanais mensais, ao longo de todo curso.

Neste novo Lineamento, há avanços, destacando a possibilidade de integração sistemática das diversas práticas presentes no País, a inclusão da investigação e da extensão na prática docente, a possibilidade de formação em nível de pós-graduação e a criação de departamentos, característica da estrutura universitária (URUGUAI, 2007).

Por outro lado, os professores destacam alguns pontos a considerar referentes ao novo Lineamento Curricular: as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes no País, impedem a formulação de um programa único de formação docente; o plano único reduz os tempos pedagógicos de 4500 horas/relógio distribuídas em quatro anos a 2880 horas/relógio; o ensino de inglês é reduzido de 200 horas/relógio para 45 horas/relógio; e a carga horária das aulas de informática é reduzida. Os professores também questionam a participação efetiva da comunidade acadêmica na elaboração do Lineamento Curricular, bem como a falta de avaliação dos planos anteriores que impede colocar em marcha este novo plano de formação docente (URUGUAI, 2007).

Outro ponto a destacar é que a pesquisa, a investigação, vem com uma proposta integradora ao processo de formação do professor. Todavia, por outro lado, o sistema de contratação dos docentes, passa com este novo Plano da modalidade de cargos à modalidade de contratação por horas. Com isso há uma tendência na visão dos professores, de limitar a possibilidade concreta da realização da investigação e da extensão diante da redução da carga horária (URUGUAI, 2007).

De acordo com o Plano de Formação Docente<sup>18</sup> (URUGUAI, 2008, p.04), a finalidade da formação do professor de educação básica no Uruguai:

não deixa de lado o conhecimento e a experiência acumulada do professor. Busca construir com os docentes, e seus saberes, e não sobre eles; não vê a formação docente como isolada das condições de trabalho dos maestros e professores em todo o sistema educativo; não se embasa em uma concepção instrumental da formação docente pelo que não é pontual e assistemático, bem como não se insere em uma estratégia a longo prazo; recupera a prática como um núcleo central da formação, como espaço privilegiado de aprendizagem; e, abandona o verticalismo nas propostas para horizontalizar a discussão.

Como na Argentina, a formação docente no Uruguai pode ocorrer também por meio da educação à distância. Porém, há a possibilidade de esta formação ser semipresencial (o núcleo comum é presencial, as disciplinas específicas são a distância e a prática se realiza em instituições de ensino médio) ou semilivre (o núcleo comum é presencial, e o estudante é livre para realizar as disciplinas específicas, na modalidade presencial ou semipresencial, em outro Instituto).

A educação a distância ocorre exclusivamente na formação de professores de educação média, com a finalidade de assegurar a equidade de oportunidade aos que residem no interior do País, com vistas a educar a população no local onde vive e trabalha, com possibilidades de diminuir a emigração do campo para a cidade.

### **1.1.3 Brasil: diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**

Por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui-se a primeira Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, destinado aos professores de escola pública (BRASIL, 2009a). A meta para os cinco anos, a contar da promulgação do Decreto, é formar 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não possuem a graduação ou atuam em áreas diferentes daquelas nas quais se formaram. Essa Política<sup>19</sup> prevê

<sup>18</sup> “no deja de lado el conocimiento y la experiencia acumulados, busca construir con los docentes y sus saberes y no sobre ellos; no ve a la formación docente como aislada de las condiciones de trabajo de los maestros y profesores en todo el sistema educativo; no se basa en una concepción instrumental de la formación docente por lo que no es “puntual y asistemática”, sino que se inserta en una estrategia de largo plazo; recupera la práctica como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje; abandona el verticalismo en las propuestas para horizontalizar la discusión” (URUGUAI, 2008c, p.04).

<sup>19</sup> Há possibilidades da Política ora instituída de formação docente, a partir de 2010, por meio da Conferência Nacional de Educação, vir a ser um Sistema Nacional de Formação Docente, como já ocorre no Uruguai e na Argentina.



um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com vistas à elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores das escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor no Brasil, desde abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

Com a definição dessa Política, a formação dos professores de educação básica em nível superior tornou-se uma meta nacional<sup>20</sup>. Em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foram instituídas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que definem os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados em seu planejamento e sua avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País.

Os trabalhos para a elaboração da citada Resolução iniciaram em 2003, quando o Conselho Nacional de Educação designou uma comissão bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. As Diretrizes se originaram dos estudos da legislação pertinente ao assunto e de consultas às associações acadêmico-científicas, aos sindicatos e aos grupos de estudos que têm como objeto de investigação a educação básica e a formação dos profissionais que nela atuam.

A citada Resolução prevê uma adequação, no período de um ano, por meio da elaboração de um projeto pedagógico, das instituições de ensino superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendam transformá-los em Cursos de Pedagogia. No Brasil, ainda permanecem muitas escolas de ensino médio que oferecem cursos normais, bem como curso normal superior, constituindo um sistema binário no processo de formação dos professores de educação básica: universitário e não universitário.

O professor formado segundo prescreve a citada Resolução poderá atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso de ensino médio na modalidade normal, ministrando as disciplinas pedagógicas, na educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

A organização do Curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/05 (BRASIL, 2005b), deve constar de um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores com vistas a propiciar, ao mesmo

---

<sup>20</sup> Neste artigo me ateei ao estudo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), em consonância com a Política Nacional de Formação Docente, ciente de que cada modalidade de ensino requer de Diretrizes Curriculares específicas.

tempo, a amplitude e a identidade institucional relativa à formação do licenciado. Deve compreender, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, atividades de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que ampliem as experiências dos alunos e consolidem a sua formação.

O Curso é estruturado, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006), em seu art. 7º, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

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

A finalidade da formação do professor de educação básica sustenta-se em habilidades e princípios com vistas à profissionalização do pedagogo (BRASIL, 2006, p.01),

Art. 3º – O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Estudos realizados por Oyarzabal, Orth e Carrara (2008) e Triviños (2008), sobre a Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006), constataam que há uma tendência aligeirada da formação docente e generalista. Por outro lado, a complexidade proposta no processo de formação, como a assimilação de conhecimentos expressos como os filosóficos, por exemplo, oriundos de ciências que exigem quatro ou cinco anos de estudo, traz a possibilidade concreta de assimilação de conhecimentos fragmentados deste campo do conhecimento, como uma “ilusão pedagógica”, nas palavras de Triviños. Adverte, também, que continuamos caindo em um vazio social, quando fugimos da nossa realidade educacional para formular normas e princípios pedagógicos (TRIVIÑOS, 2008).

#### **1.1.4 Pontos comuns entre Argentina, Brasil e Uruguai nos lineamentos e nas diretrizes curriculares**

A história nos aponta que a Argentina, o Brasil e o Uruguai, na década de 90 incentivaram um processo de descentralização da educação, desincumbindo o Estado, como Nação, da responsabilidade da educação básica, restando-lhe apenas o ensino superior, em parceria com a iniciativa privada.

Essa descentralização imposta na década de 90 contribuiu para a fragilidade<sup>21</sup> das escolas, em especial, as de educação básica.

Esta retomada do Estado, como elo central ou integrador das ações referentes ao processo de formação dos professores de educação básica entre Estados, (Províncias) e Municípios vem se materializando em três constituintes: na criação dos Sistemas de Formação Docente, na Argentina (2007), no Uruguai (2008c), e da Política Nacional para a Formação Docente, no Brasil (2009a), e nos Lineamentos e nas Diretrizes Curriculares.

Esses Sistemas e a Política de Formação Docente apresentam alguns aspectos positivos, na concepção de que o processo educacional é responsabilidade do Estado, como Nação. Todavia, mediante o estudo dos lineamentos e das diretrizes, concebo que há a ilusão de um processo democrático, de inserção social e de reforma.

Resgato o estudo de Mézáros (2008, p.27) quando nos diz que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa significativamente diferente”. E a lógica do capital, ainda permanece reproduzida como quadro de referências orientador dos citados Sistemas e Política, e, conseqüentemente, dos Lineamentos e das Diretrizes em estudo, quando fortalece as desigualdades sociais.

Wood (2003, p.7) adverte que vivemos no embate da democracia contra o capitalismo. Argumenta a autora que a democracia é incompatível com o capitalismo:

[...] é incompatível não apenas no caráter óbvio que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida.

Neste contexto, na sociedade capitalista que se manifesta pelas ações do Estado, há mecanismos implícitos da democracia, que tendem a fazer desaparecer o entendimento da

<sup>21</sup> Esta fragilidade nos dados do Relatório do MERCOSUL Educativo (MERCOSUR EDUCATIVO, 2006).

relação de exploração e de dominação, que irredutivelmente constitui a sociedade, não como um defeito corrigível, mas como uma dada situação natural. E esses “mecanismos implícitos da democracia” visivelmente se materializam nos documentos analisados na presente pesquisa.

Para romper com esta lógica, seria necessário ir à essência do fenômeno e não só estabelecer ações apenas no formal, no aparente. Por exemplo, nos documentos analisados constatei que o modo de conceber a formação docente e seu processo de organização estão distantes de uma realidade concreta. Há um hiato, um vazio social que necessita ser preenchido. Há uma aparente mudança distante de uma realidade social concreta.

Conhecer esta realidade na totalidade não significa conhecer todos os fatos ou o conjunto de fatos, de forma isolada. Essa realidade está sempre em movimento, não é algo petrificado. Ela faz parte de um contexto histórico. A concreticidade é a totalidade de todos os fatos. Neste contexto, a realidade na sua concreticidade é essencialmente incognoscível (KOSIK, 1976).

Com base em Kosik (1976, p.40), o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo, sob o ponto de vista da totalidade concreta. Isto é:

um fenômeno social é um fato histórico na medida em que (SIC) é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

A realidade manifesta-se nos documentos analisados como momentos isolados, tornando-se verdadeiras utopias pedagógicas em torno da concepção e da forma de organização do processo de formação do professor, sem ao menos dar indícios sobre que bases concretas estas podem se desenvolver. Esses documentos deixam transparecer o desconhecimento das reais condições de trabalho do professor, da realidade escolar, do nível de formação básica dos alunos que ingressam neste processo de formação, da fragmentação deste processo, e das reais condições da sua realização.

Esses documentos apresentam possibilidades que até podem ser transformadas em realidade, porém necessitam de determinadas condições, que perpassam por um conjunto de fatores imprescindíveis à realização destas possibilidades.

Outro ponto comum geral nos Lineamentos e nas Diretrizes em estudo, tanto no aspecto da finalidade expressa sobre o processo de formação, como no modo de organização, é um alto nível de homogeneidade nas ações e nos pressupostos do processo de formação dos professores de educação básica o que revela o desconhecimento da constituição de uma sociedade estruturada por classes hegemônicas. Ou seja, propõe-se uma formação homogênea para uma sociedade heterogênea, constituída por classes sociais.

Por outro lado, tais documentos parecem desconhecer a realidade dos alunos que se propõem a realizar este processo de formação. Terão, esses alunos, as condições necessárias de tempo e de formação básica para realizarem este curso? Pois, preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir conhecimentos e valores necessários para a formação integral das pessoas como almeja a Argentina (2007c); ou situar a docência como uma profissão com alto grau de especificidade e complexidade, por meio do domínio de saberes e dimensões como pressupõe o Uruguai (2008); e, mesmo o Brasil (2006) que fundamenta o exercício da profissão nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização, da pertinência e da relevância social, da ética e da sensibilidade afetiva e da estética, requer necessariamente que se conheçam as relações que medeiam a realidade educacional, caso contrário, nega-se a possibilidade de realização do processo. Passam a ser apenas palavras ao vento, diante de uma crua realidade.

De acordo com Cheptulin (2004, p.337), “do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o [que se pode produzir] quando as condições são propícias”.

Isto é, a possibilidade é um momento da realidade, é a realidade em potencial, porém diante de determinadas condições. Resgatando os estudos<sup>22</sup> já realizados dos documentos em análise, é notório que estes, no seu processo de elaboração, não partiram de uma realidade concreta. Não partiram da realidade dos professores, das escolas. Por exemplo, no Brasil a formação dos professores de educação básica das escolas públicas vem ocorrendo quase que exclusivamente por meio da educação à distância<sup>22</sup>. Como formar este profissional, sendo que muitos dos professores atuantes na educação básica têm sérios problemas de formação, que se refletem na escrita e na formulação de problemas básicos matemáticos, por exemplo? Como formar por meio de conteúdos se ainda não dominam as disciplinas mais básicas.

---

<sup>22</sup> Vide item 1.1.1 - Argentina: os lineamentos curriculares nacionais para a formação docente inicial; 1.1.2 - Uruguai: lineamento nacional de formação docente; e, 1.1.3 - Brasil: diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.

<sup>22</sup> Vide Plataforma Freire (2009).

Na Argentina, a situação não é diferente. Os formadores de formadores, que atuam nos Institutos de Formação Docentes, são conhecidos como “professores táxis”. Correm de um Instituto a outro, de uma escola a outra, pois não possuem um plano de carreira e condições dignas de trabalho. Suas condições de trabalho são similares às dos docentes de escolas secundárias. Suas designações e remunerações são por horas de trabalho e não por cargos, o que os obriga ao desempenho de condições de sub-emprego e a falta de especialização (MISURACA, 2008).

No Uruguai, a contratação também é por horas de trabalho. A grande maioria dos professores tem o máximo da carga horária permitida, a fim de garantir um salário que lhes assegure condições mínimas de sobrevivência. Na formulação desses documentos, há ausência de diagnóstico da realidade, de forma a realmente superar o processo formativo do professor.

Além de estes documentos deixarem transparecer uma ausência de conhecimento da realidade, pode-se destacar a busca de um profissionalismo como uma meta comum. Por um lado há um notório distanciamento da realidade educacional e, de outro, se situa a necessidade de formar um profissional que vai interagir nesta mesma realidade.

Contreras (2002) desenvolveu um estudo sobre a autonomia dos professores no qual situa que a autonomia do professor, entre outros fatores, passa pelo processo de profissionalização que, historicamente, vem sendo delineado em sintonia com os propósitos do Estado delimitando ações norteadoras que professores querem propor à sociedade.

De acordo com os estudos em comento, a intencionalidade da profissionalização docente nas reformas educacionais tem sido utilizada para introduzir sistemas de racionalização no ensino, homogeneizando a prática docente, como a perda da autonomia dos professores e o banimento da efetiva participação social na educação cada vez mais justificado como de decisões de profissionais.

Esses profissionais são pedagogos, especialistas que, no processo de formação, diferenciam-se dos professores que não têm uma formação especializada, geralmente realizada em universidade. Diferenciando-se das demais profissões, a especialização, a qualificação dos professores possibilita uma hierarquização dentro do mesmo campo profissional. Ou seja, os profissionais formados em universidade, por exemplo, ou os especialistas, possuem diferentes prestígios e influência social, e diferenciam-se dos professores não universitários, ou daqueles que não são formados em universidades. Estes últimos ocupam uma posição socialmente subordinada na comunidade acadêmica.

Segundo Contreras (2002, p.63), em princípio, isso está em consonância com a própria história de desenvolvimento dos sistemas educacionais:

conforme foram sendo desenvolvidas as práticas institucionalizadas da educação, surgiam, corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores e se institucionalizou sua formação para controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho. Portanto, a formação dos docentes não surge como um processo de controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas controle estabelecido pelo Estado.

Os professores, geralmente de escolas básicas, efetivamente pouco participam da elaboração, por exemplo, dos lineamentos e das diretrizes curriculares. Estão alheios a este processo, hierarquicamente. Os especialistas são a voz destes professores, mais, muitas vezes, desconhecem a realidade educacional que envolve os professores de escolas de educação básica. Em conjunto com as políticas do Estado, os especialistas definem o âmbito curricular, fixam os procedimentos de colaboração, organizam a sequência de ações e prestação de contas a fim de os professores desenvolverem profissionalmente o seu trabalho. Esta profissionalização é uma forma de garantir uma maior qualificação, sem discutir os limites de atuação do professor. Traduz-se em um bem social, na sutil obtenção da fidelidade do professor a sua função social.

Mas tudo isto ocorre em um clima aparentemente democrático, onde as estruturas de racionalização não podem ser abandonadas e têm sistemas de controle de resultados delineados e definidos, como forma de dar alento ao trabalho de colaboração nas escolas que incorporam o professor e sua lealdade, considerando apenas relevantes aquelas necessidades de desenvolvimento profissional que se encaixam nas metas nacionais. O dito profissionalismo vai ao encontro dos propósitos do Estado.

De acordo com Contreras (2002), a escola representa um espaço que projeta, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. Por tanto, neste contexto, o trabalho do professor não pode ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar.

Isto posto, a formação do professor de educação básica é produto e produtora dos princípios legitimadores do Estado. Em todos os documentos analisados há registro da participação de representantes da comunidade acadêmica, mas contraditoriamente há um distanciamento da realidade educacional. Este fato indica que a participação dos professores não é efetiva, e se perpetua uma sustentabilidade do sistema, distanciando o professor de um real processo de sólida formação, que efetivamente possa mudar esta sua realidade.

Antagonicamente, há, nos documentos analisados, uma convergência em conceber a formação do professor como uma prática social mediada por relações sociais. Se a formação é uma prática social mediada por relações sociais, ela não pode estar efetivamente dissociada de uma realidade social concreta, que lhe possibilite condições de realizá-la. Nega-se a possibilidade concreta da formação quando ela está dissociada das condições concretas de realização, diante, por exemplo, da jornada de trabalho destes professores, da ausência de um plano de carreira com condições dignas de formação. Ao mesmo tempo em que se conclama uma formação como prática social, nega-se esta prática diante das condições de acesso ao processo de formação concebido e de permanência nesse mesmo processo.

Os Lineamentos e as Diretrizes apontam para a exigência da formação em nível superior para todos os professores que trabalham na formação em todas as etapas do ensino, com características típicas da universidade, como por exemplo, as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Porém, os três Países sustentam um sistema binário superior: universitário e não universitário, em atendimento as manifestações sociais, políticas e econômicas do processo histórico da formação dos professores de educação básica, distanciando-a da universidade.

Além da formação presencial, também fomentam a formação a distância como uma possibilidade de formação de professores. Diante dos documentos analisados, apenas o Uruguai (URUGUAI, 2008c) apresenta uma proposta mais concreta de formação à distância. Situa a educação a distância como uma ferramenta metodológica, se acompanhada de uma sólida e freqüente assessoria presencial. Caso contrário, é um claro processo de agilidade de titulações distante do real processo de formação docente.

É inegável que as Diretrizes e os Lineamentos, por meio dos Sistemas e da Política, apresentam uma linguagem crítica, respaldada em teorias críticas clássicas, apontadas pela literatura, até por que os atuais governos dos países em estudo manifestam-se verbalmente contra o neoliberalismo. Práticas de inserção social são notoriamente difundidas nesses países, porém, como salienta Insaurralde (2008), há uma “máscara” que encobre a lógica perversa de sustentabilidade do atual modo de produção.

Enfim, é inegável a relevância de políticas em nível nacional de desenvolvimento da formação dos professores de educação básica. Para tanto, faz-se necessário que o fundamento que sustenta seus princípios possa ser alcançável e realizável; que o professor efetivamente tenha o direito de acesso a um bom nível de formação, com sólidos elementos na construção do seu saber, para que efetivamente possa romper com o simplesmente transmitir, reproduzir.



No interior do processo de formação, as mesmas diretrizes (lineamentos) que o sustentam negam esta formação quando ignoram as condições reais de sua realização. Ao passo que ao mesmo tempo em que o Estado conclama um sistema nacional ou define uma política nacional e não propicia condições concretas de acesso e de permanências dos professores neste processo de formação, ele nega a materialização destes Sistemas, desta Política. Neste contexto, não há um avanço e sim uma sustentabilidade e perpetuação da precária situação da formação dos professores de educação básica, nos países em comento, por meio de uma reforma gradual e distante de uma realidade concreta.

Os Lineamentos e as Diretrizes em estudo estão sustentados, como já mencionei, por legislações resultantes de um processo de reforma educacional que iniciou na Argentina, no Brasil e no Uruguai, a partir dos anos 90 e início do século XXI.

Na próxima seção: 1.2 – *As políticas públicas e as políticas públicas educacionais no processo de formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai* – analisarei as relações mediadas entre o Estado e a sociedade diante do processo historicamente constituído das Leis que sustentam a formação dos professores de educação básica nos países em estudo.

## 1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI

Nesta parte do Relatório, analiso algumas relações que medeiam as políticas públicas como determinantes das políticas públicas educacionais. Destaco, a partir deste contexto, as relações mediadas entre o Estado e a Sociedade, a Educação e o Trabalho no processo de desenvolvimento da formação do professor de educação básica. Para a análise dessas relações, parto do que disponho de mais concreto, ou seja, as Leis Educacionais em esfera nacional que dão sustentação aos Lineamentos Curriculares, no caso da Argentina (2007c) e do Uruguai (2008c) e às Diretrizes Curriculares, no caso do Brasil (2006). Analiso em que contextos históricos estas Leis foram elaboradas, como se deu a participação da comunidade acadêmica na proposta de elaboração das Leis e quais as implicações no processo de formação dos professores de educação básica e na construção dos sistemas educacionais vigentes.

A Lei de Educação Nacional – Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Lei Geral da Educação – Lei nº 18.437/09 (URUGUAI, 2009a) e outras normatizações subsequentes específicas impulsionaram um processo de reforma educativa nesses países, na década de 90 e início do século XXI.

As Leis nacionais de educação traduzem uma política, que é determinada pelas políticas públicas de cada País e deixam transparecer os princípios do atual modo de produção. Quando estabelecem diretrizes e lineamentos no processo de formação do professor, delineiam princípios norteadores que definem que professores se quer formar para esta sociedade que está aí, sustentadora e opositora das ideologias do Estado.

Defende, Mészáros (2008), que a exclusão social não está somente no impedimento ao acesso ao processo de formação, mas também no interior das instituições educacionais que sustentam e reproduzem os valores determinados pelo capital, fundamentado no individualismo, no lucro, na competitividade, enfim, nos princípios da sociedade mercantilizada<sup>23</sup>.

As Leis de Educação na esfera nacional e suas normatizações subsequentes implícita ou explicitamente imprimem os princípios que permeiam as políticas públicas, não em processo de imposição, mas por meio de uma relação de mediação com a Sociedade e com o Estado, com a Educação e com o Trabalho, em um clima aparentemente democrático.

Por meio das Legislações em vigor, como foi já anunciado, a Argentina, o Brasil e o Uruguai colocam a formação do professor de educação básica como eixo central da formação em nível superior. Isto possibilita a esses países romperem, em certa medida, com o processo histórico da formação dos professores. Porém, para que possam dar um salto qualitativo necessário e modificar a essência do processo de formação docente, saindo do limiar da transmissão para um sólido processo da formação, associada ao ensino, à pesquisa e à extensão, algumas rupturas de forma e de organização necessitam prioritariamente ser realizadas, com mudanças curriculares e institucionais, respaldadas por uma sólida política educacional.

A historicidade de cada país faz com que possamos compreender o seu atual estado, cientes de que o processo de formação dos professores de educação básica vigente é reflexo de um processo histórico, determinado ao longo dos anos. De acordo com Marx (1984, p.43):

---

<sup>23</sup> Com o neoliberalismo, ocorreram significativas mudanças na concepção de sociedade, passando de uma economia de mercado para uma sociedade de mercado, uma sociedade mercantilizada (BÚRIGO, 2003).

A história não é senão a sucessão das diversas gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção que lhe são legados por todas as que a precederam, e que por isso continua, portanto, por um lado, em circunstâncias completamente mudadas, a atividade transmitida, e por outro lado modifica as velhas circunstâncias com uma atividade completamente mudada, o que permite a distorção especulativa de fazer da história posterior o objetivo da anterior [...].

A inquietação primeira deste estudo é compreender historicamente por que a formação dos professores de educação básica está situada essencialmente em nível superior, porém distante da universidade, como no caso da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

### **1.2.1 Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**

Dentre os países em estudo, no processo histórico da formação dos professores de educação básica, o Brasil esteve mais próximo das universidades. Porém, a grande maioria dos professores que atuam como professores de educação básica, tiveram sua formação inicial, e alguns casos ainda persiste, em nível médio, nas Escolas Normais.

A atual Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi gestada no Brasil na “década da desertificação social e política neoliberal”, como aponta Antunes (2005). No que tange à formação de professores de educação básica, nos art. 62 e 63 da citada Lei, reside a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), como uma alternativa às universidades.

A criação de tais Institutos tem claras perspectivas e finalidades lucrativas. De acordo com Saviani (2003), a administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à época, em consonância com a avaliação dos organismos internacionais, desacreditava na universidade, essencialmente na universidade pública, alegando que contribuía muito pouco com os sistemas estaduais e municipais de ensino essencialmente no que se refere à formação de professores.

Esta avaliação historicamente se elucida nos anos 90, com o auge das políticas públicas neoliberais, fortemente apoiadas pelo Governo à época<sup>24</sup>, que determinavam, e ainda delimitam, as políticas públicas educacionais. Concretamente, a partir dessa década, houve um comprometimento da subsistência do espaço público da universidade federal em favor da ampliação do espaço privado, a subsistência da sua identidade como instituição social, bem

---

<sup>24</sup> O neoliberalismo foi iniciado no Brasil, por meio do governo de Fernando Collor de Mello (eleito em 1989 e empossado em 1990) e depois sedimentado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) (ANTUNES, 2005).

como, o incremento do processo de mercantilização do trabalho acadêmico e da potencialização do processo de proletarização acadêmica do professor universitário.

A política pública governamental brasileira estava, desde aquela época, em uma clara sintonia com organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), que gradativamente restringiam os espaços públicos, não só no campo educacional, mas também em outras áreas, como, por exemplo, na área previdenciária, tributária e social em geral, legitimando a ampliação dos espaços privados, que perpassam pelos princípios fundamentais do neoliberalismo.

Como um forte divulgador das ideologias do sistema político neoliberal, essencialmente na década de 90, o Banco Mundial orientava os países do Terceiro Mundo a investirem na educação básica, como requisito necessário ao mercado de trabalho, relegando o ensino superior à iniciativa privada. Com isso, gradativamente o acesso ao ensino superior vai se tornando mais elitizado, pois os alunos de educação básica da escola pública, quando conseguem ir até o final desse ciclo, não dispõem, na sua grande maioria, de condições para enfrentar o vestibular de uma universidade pública, não estão destinados a ela. A maioria dos alunos são excluídos da seleção de ingresso na universidade pública e buscam a formação universitária em instituições particulares que oferecem um acesso mais “democrático”, no sentido de rápida inserção.

Esse acesso, com critérios muitas vezes acrílicos, legitima as instituições de ensino superior particulares, na sociedade neoliberal, reservando a universidade pública aos filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, que se tornam os principais usuários da universidade pública federal, deformada e distorcida em seu sentido de instituição social<sup>25</sup> (CHAUÍ, 2001).

Em contrapartida, o Banco Mundial considera a instituição universidade importante para o desenvolvimento econômico e social, porém avalia que as universidades públicas do Terceiro Mundo são ineficientes e dispendiosas, com retorno financeiro muito baixo, se comparado aos investimentos realizados, fato este que estimula a privatização (DIAS SOBRINHO, 2000).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que até a década de 80 auxiliava no processo de orientação do plano internacional de educação, hoje tem sua interferência em um ambiente limitadíssimo diante das intervenções

---

<sup>25</sup> Corroboro com Chauí (2009) ao conceber que a universidade é uma instituição social, essencialmente pela sua autonomia intelectual, podendo relacionar-se com a sociedade e com o Estado de maneira contraditória, ou seja: ao mesmo tempo conflituosa e harmônica; legitimadora e opositora; questionadora e redentora.

do Banco Mundial. Em 1995, ela lançou um documento que contribui em linhas gerais para o ensino superior, mas tem pouca abrangência diante da supremacia econômica que incide sobre a política educacional.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), nesse documento a UNESCO aponta as dificuldades e deficiências da educação superior, porém, ao contrário do Banco Mundial, suas orientações são construídas sobre o princípio da importância do ensino superior como parte essencial do amplo processo de constituição e transformação da sociedade contemporânea.

Este caminhar das políticas públicas educacionais acompanhou o movimento reformista presente na América Latina, estimuladas e orientadas também pelos organismos internacionais. Com um diagnóstico pautado em estudos locais, em um caminho único de causa e efeito, difundidos como universais, essas reformas massificavam, por meio de orientações homogeneizantes, os problemas e as respostas para o que situam como a “crise da educação”. Dentre as causas destaca-se a inadequada formação dos professores.

Há um desmonte do papel do Estado como Nação, com forte incidência sobre sua descentralização, fazendo prevalecer a supremacia do mercado. A relação educação e trabalho, a partir da década de 90, deixa de ser uma questão social e passa a ser tratada como bem de mercado (BÚRIGO, 2003).

Como adverte Bazzo (2006), os princípios da competência, da profissionalização, da racionalidade técnica, da eficiência e da eficácia, sob a influência do pragmatismo, transformam-se nas justificativas centrais das reformas apregoadas pelas políticas públicas para a educação nessa década. Todavia, ressalvadas as particularidades de cada contexto socioeconômico, político e cultural, dos países, as reformas educacionais apresentam entre si muitas semelhanças e importantes convergências, recebendo, dessa forma, um caráter global.

Não se pode deixar de mencionar que a tramitação do projeto da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não foi tranqüila e tampouco esteve imune às inúmeras disputas políticas e aos distintos interesses dos setores ligados à educação. Foram oito longos anos até que a Lei fosse aprovada de forma controversa e conturbada.

De acordo com estudos realizados sobre a elaboração e tramitação da Lei (SAVIANI, 2003), houve um notório atropelamento do processo democrático, desconsiderando toda uma sequência de debates que vinham sendo conduzidos de forma inédita no País, que contava com ampla participação da comunidade acadêmica.

Há, por outro lado, alguns avanços com a promulgação da Lei, no contexto educacional brasileiro (SAVIANI, 2003). Pode-se situá-los contextualizando o objeto deste estudo, a integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica.

Porém, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, transparece a não importância da formação do professor de educação básica na política pública educacional brasileira, constituindo a própria formação do professor num mercado aberto à iniciativa privada como mercadoria e espaço de produção.

A formação do professor, delegada aos Institutos Superiores de Educação, além de potencializar o processo de privatização da educação superior, priva o professor do acesso à pesquisa e à extensão, atividades típicas da universidade.

Na nova Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) e em muitos momentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), há a presença clara da intencionalidade que na formação dos professores de educação básica, estejam presentes a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, atividades típicas da universidade. Por outro lado, ao mesmo tempo, há uma generalidade na referência ao local onde deve ser realizada esta formação, distanciando, assim, as possibilidades concretas de incrementar ações para que esta ocorra efetivamente na universidade.

Mais uma vez a universidade, essencialmente a universidade pública, distancia-se da responsabilidade da formação dos professores de educação básica, sendo possibilitada esta formação às demais instituições de ensino superior, que não têm a obrigatoriedade legal de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, atividades típicas da universidade. No processo brasileiro de formação de professores de educação básica, a história sucede, sem rupturas, sem um salto real qualitativo.

### **1.2.2 Argentina: Lei de Educação Nacional – Lei nº 26.206/06**

O discurso da transformação educativa, na década de 90, na Argentina, igualmente como no Brasil, no campo da formação de professores, foi sustentado por ações norteadas pelos princípios da racionalidade, da qualidade, da eficiência, da eficácia, do individualismo e da competitividade.

Na década de 90, a minimização do papel do Estado, como Nação, no processo de desenvolvimento da educação, essencialmente no processo da formação dos professores é respaldada pela Lei nº 24.049/92 (ARGENTINA, 1992), que estabelece as transferências das

Escolas Nacionais às Províncias, pela Lei nº 24.195/93 (ARGENTINA, 1993) – Lei Federal de Educação – e pela Lei nº 24.521/94 (ARGENTINA, 1994) – Lei da Educação Superior.

Neste período houve um movimento antagônico de descentralização e centralização das ações do Estado no processo de formação dos professores. De acordo com pesquisas realizadas por Misuraca (2008), a descentralização foi caracterizada pela transferência da responsabilidade financeira e acadêmica da Nação às Províncias – Lei nº 24.049/92 (ARGENTINA, 1992). E a busca da centralização foi acompanhada por mecanismos de controle por parte do Estado, avaliando e credenciando os institutos de formação docente espalhados pelo País – Lei nº 24.195/93 (ARGENTINA, 1993) – Lei Federal de Educação.

Com prazo e metas estabelecidas, imbuídos no princípio da racionalidade, os institutos de formação docente elaboravam projetos educativos institucionais, cujos resultados estavam sujeitos ao controle e ao processo de avaliação centralizadora e disciplinadora pelo Estado como requisito básico para o credenciamento, restando três possibilidades objetivas aos institutos: o credenciamento, o fechamento ou a reconversão dessas instituições em outras carreiras da docência, colocando em risco o emprego do professor.

Neste contexto, os institutos de formação docente ficaram responsáveis pela sua própria sobrevivência, sendo compelidos a atender às determinações nacionais de credenciamento para sua atuação. Das exigências que necessitavam cumprir, sem condições reais concretas para tal, destaque: a inclusão, em suas ações, além do ensino, (tendo como eixo norteador os Conteúdos Básicos Comuns) (ARGENTINA, 1996), do desenvolvimento da pesquisa (por meio dos Projetos Educativos Institucionais com o estabelecimento de convênio com outras instituições em busca de financiamento) e da extensão (que se caracterizava pela capacitação dos professores).

A complexidade das relações de mediações do processo de credenciamento, sustentada pela política neoliberal de aplicabilidade de um método único, sem considerar as condições pré-existentes, manifestava-se pela racionalização da oferta de formação, pela mercantilização da capacitação docente e pela inclusão obrigatória e controlada dos Conteúdos Básicos Comuns (ARGENTINA, 1996) nos currículos (MISURACA, 2003).

O continuísmo da concepção normativa de resgatar o papel do Estado no contexto educacional, com ausência de diagnóstico da realidade, e a negativa de debater propostas que venham a superar a realidade formativa dos docentes, de acordo com Vior (2008), possibilitam afirmar que a Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006) se constitui em uma reforma administrativa de segunda geração.

Essa Lei apresenta um discurso renovado da retórica neoliberal da década de 90, com referência ao pluralismo, à transversalidade e à autonomia profissional. Todavia, o papel centralizador do Estado se mantém por meio de acordos políticos e financeiros com as Províncias, e também por meio da criação do Instituto Nacional de Formação Docente. Este órgão é responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais do Estado, em articulação com as Províncias, para a formação docente, situado como unidade oficial do credenciamento dos Institutos de Formação Docente.

De acordo com Vior (2008), a citada Lei foi sancionada com notória ausência de um diagnóstico das condições reais em que vive o sistema educacional argentino. Não foram considerados os vários projetos apresentados ao Parlamento entre 2003 e 2006, com o objetivo de efetuar um diagnóstico do sistema para posterior elaboração de um projeto de lei, e propor modificações a aspectos essenciais da Lei Federal de Educação da década de 90 (ARGENTINA, 1993).

Por meio da atual Lei de Educação Nacional (ARGENTINA, 2006), reedita-se a submissão do processo de formação do professor ao poder ideológico do Estado, debilitado pelos mecanismos de participação, que constituem um dos obstáculos para efetivamente superar o processo formativo dos professores sem um espaço real de diálogo com a comunidade acadêmica.

### **1.2.3 Uruguai: Lei Geral de Educação – Lei nº 18.437/08**

O Uruguai, diferentemente do Brasil e da Argentina, destaca-se pela organização e condução do sistema educacional que se estrutura por órgãos autônomos com forte participação de conselhos e comissões integradas. Esses órgãos são ouvidos e participam da dinâmica educacional do País, porém em esferas distintas<sup>26</sup>.

A nova Lei Geral da Educação do Uruguai – Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a)<sup>27</sup>, foi sancionada em dezembro de 2008, após seis meses apenas de trâmite no Parlamento. De acordo com o Projeto Geral da citada Lei (URUGUAI, 2008b), o governo se comprometeu que esta fosse fruto de um amplo debate promovido pelos três órgãos autônomos que dão

---

<sup>26</sup> Vide Título III – Sistema Nacional de Educação Pública – Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a).

<sup>27</sup> De acordo com Norbis (2009), na ordem política ideológica, a nova Lei é produto do primeiro governo de esquerda na história do Uruguai.



sustentação ao sistema educacional uruguaio: o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) e a Universidad de la República (UdelaR). Além de representantes desses órgãos, participaram do debate, que iniciou em 2006, por meio de conferências regionais e nacionais, representantes de partidos políticos.

O papel centralizador do Estado está também presente na citada Lei, imbuído de princípios democráticos – educação laica, gratuita e obrigatória – fortemente preservados pela sociedade uruguaia diante da sua história recente de regime ditatorial<sup>28</sup>.

A Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a), revoga a Lei nº 15.739/85 (URUGUAI, 1985), denominada Lei de Emergência<sup>29</sup> para a Educação, pois foi rapidamente sancionada com o restabelecimento da democracia no Uruguai, em 1985, tendo como objetivo principal reconstruir espaços educativos devastados pela ditadura (DEMARCHI, 2006). Mesmo com um caráter emergencial a fim de responder a um determinado momento histórico do País, e apesar das críticas recebidas pela comunidade acadêmica mais progressista, vigorou durante vinte e três anos.

No final da década de 80 e início da década de 90, como na Argentina e no Brasil, o Uruguai iniciou um processo de reforma educativa, descentralizando para as Províncias, a responsabilidade da formação dos professores de educação básica. De acordo com estudos de Demarchi (2004), diante da descentralização das ações do Estado, houve uma progressiva desvalorização no desenvolvimento da formação dos professores, sob a tônica dos princípios neoliberais, como a equidade, a qualidade e a profissionalização.

A descentralização do ensino delegado às Províncias; os processos de reforma em resposta aos desafios da globalização e da economia, a fragmentação e desarticulação da carreira docente, as condições inadequadas de trabalho, e a inversão de valores com vistas à competitividade e à produtividade são aspectos que caracterizam também, como na Argentina e no Brasil, a década de 90 no Uruguai.

A negação da descentralização das ações do Estado, no que tange ao processo de formação dos professores de educação básica, materializa-se pela centralização das suas ações, por meio da nova Lei (URUGUAI, 2009a), fundamentalmente com a inclusão da Universidad de la República no Sistema Nacional de Administração Pública e com a criação do Instituto Universitário de Educação.

---

<sup>28</sup> Regime ditatorial no Uruguai – 1973 a 1985 (ARTEAGA, 2008).

<sup>29</sup> Caracteriza-se de emergência, por ter sido aprovada em 25 de março de 1985, na Câmara de Representantes; e na Câmara de Senadores, no dia 28 de março de 1985 (NORBIS, 2009).

É complexo o processo de implementação de ações previstas na Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a), diante das inúmeras comissões que estão aí contempladas. Há um notório movimento para integrar os órgãos autônomos que compõem o Sistema Nacional de Administração Pública. Há um rompimento no sentido de se criar um novo dinamismo educacional no País, porém ainda sustentado em velhos pilares que a história não conseguiu ainda romper.

#### **1.2.4 O processo de formação dos professores de educação básica e as leis de educação em nível nacional na Argentina, no Brasil e no Uruguai – algumas idéias gerais comuns**

As leis de educação nacional – Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Lei nº 18.437/09 (URUGUAI, 2009a) – dão sustentação ao processo de formação dos professores de educação básica, no que tange aos lineamentos e às diretrizes curriculares, e à organização dos sistemas e da política educacional vigentes nesses países.

Essas leis possuem princípios e ideias relativamente semelhantes. Algumas ideias se mantiveram no decorrer do tempo, outras desapareceram para dar lugar a novas concepções. Porém, por outro lado, cada legislação em estudo tem um íntimo grau de originalidade que é fruto do processo de historicidade de cada País.

Todas essas leis apresentam claros princípios liberais na concepção de educação ali formalizada. Centram a obrigatoriedade das ações do Estado na consecução do desenvolvimento da educação:

Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006)<sup>30</sup>: Art. 3º A educação é uma prioridade nacional e se constitui na política do Estado para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar o exercício da cidadania democrática, respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais, e fortalecer o desenvolvimento econômico e social da Nação.

Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996): Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

<sup>30</sup>Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006): Art. 3º La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Lei nº 18.437/09 (URUGUAI, 2009a)<sup>31</sup>: Art. 1º (A educação como direito humano fundamental). Declara-se o interesse geral da promoção do gozo e o efetivo exercício do direito à educação, como um direito humano fundamental. O Estado garantirá e promoverá uma educação de qualidade para todos os seus habitantes, ao longo de toda a vida, facilitando a continuidade educativa.

Os princípios liberais proclamados nas leis em comento estão longe de ser uma realidade possível, diante do cenário educacional desses países. Como já apresentando neste estudo<sup>32</sup>, nos países do MERCOSUL, e aí se incluem os Países em estudo, ainda subsiste um considerável percentual de analfabetos e de alunos fora da escola. Por outro lado, o acesso à educação básica também se torna um desafio a ser vencido, apesar de a legislação interna dos países em comento (Argentina, Brasil e Uruguai), estipular em média de 9 (nove) a 10 anos de educação obrigatória (10 anos na Argentina e no Uruguai, e 9 anos no Brasil)<sup>33</sup>.

Apesar de os programas de desenvolvimento educacionais de acesso à escola serem uma busca de inserção social, a partir dos cinco e seis anos de idade, as diferenças sociais na Argentina, no Brasil e no Uruguai são marcantes, e ainda constituem uma triste realidade que distancia as classes sociais menos favorecida do acesso e da permanência nas escolas, constituindo a educação não como um direito de todos, mas como um privilégio de poucos, distanciando a concretização dos princípios liberais proclamados em Lei.

A relação da educação com o trabalho também medeia os princípios liberais prescrito em Lei, pois, a educação, além de estar mediada por inúmeras relações, está também vinculada ao destino do trabalho. Esses princípios liberais isolados de um contexto zelam pela sociedade e a mantêm. Em outras palavras, podemos situar que a educação, que prepara o homem para a sociedade, para o trabalho, legitima os interesses dominantes, em um processo de sustentabilidade e legitimidade do próprio Estado. Neste contexto, em uma análise de uma visão linear, negaríamos os movimentos sociais e até dos próprios professores que, felizmente, estão presentes nessa sociedade, e buscam ações emancipatórias para negar essa legitimidade.

---

<sup>31</sup> Lei nº 18.437/09 (URUGUAI, 2009a): Art. 1º (De la educación como derecho humano fundamental) Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

<sup>32</sup> Vide seção 1.1 Os lineamentos e as diretrizes curriculares da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

<sup>33</sup> Na Argentina, a Lei nº 26.206/06, no Art. 16, define como obrigatória a educação inicial a partir dos cinco anos de idade até a finalização da educação secundária (ARGENTINA, 2006). No Uruguai, a Lei nº 18.437/08, no Art. 7º, estabelece a obrigatoriedade da educação a partir dos cinco anos de idade, com a educação inicial, até a conclusão da educação média superior (URUGUAI, 2009a). No Brasil, a Lei nº 9.394/96, no Art. 4º, (BRASIL, 1996) determina que a educação básica (ensino fundamental e médio) é obrigatória e inicia a partir dos seis anos de idade até a conclusão do ensino médio.

Mas a consciência dessa força motriz dos movimentos emancipatórios passa necessariamente pelo acesso ao saber e ao conhecimento que é limitado no modo de como é concebida a formação dos professores de educação básica ao longo dos anos, nos países em estudo. Seguramente, se olharmos para o passado, constatamos que já conseguimos alcançar alguns passos em nível qualitativo, como por exemplo, colocar como eixo central a formação dos professores de educação básica, em nível superior. Porém, para que possamos efetivamente ter um salto qualitativo e romper com o pragmatismo ideológico dos princípios liberais, necessitamos partir da realidade vivenciada pelos professores nas escolas onde atuam.

Há um notório fracasso histórico nos dispositivos legais, pois no formalismo<sup>34</sup> das leis transparece um real desconhecimento das condições do processo educacional dos países em estudo. A tônica no processo da formação dos professores de educação básica igualmente vai nessa direção. É visível que em todo processo de formulação das leis foram ouvidos expertos, “profissionais” ligados aos órgãos do governo ou seus representantes legais, que são os interlocutores da realidade educacional, mas em sua grande maioria não a vivenciam ou a conhecem apenas superficialmente. Porém, possuem uma formação de alto nível, geralmente provinda de universidade, distante, em grande parte, da formação do professor que atua na educação básica.

Triviños e Wright (1986, p.ix), na década de 80, realizaram um estudo sobre a concepção de educação presente nas constituições dos países da Bacia do Prata, que evidencia um formalismo histórico nos dispositivos legais, que se constitui em uma discrepância entre o modelo institucional idealizado e a condução do real. Há, comprovadamente, um fracasso da efetividade dos dispositivos legais, cuja existência está melhor no papel do que na realidade das escolas. De acordo com os autores,

o formalismo surge fundamentalmente pelo espírito da imitação, pela imaturidade para tomar consciência de direitos e valores, de legisladores e cidadãos; pela qualidade de ser as sociedades do Terceiro Mundo grupos sociais em formação e heterogêneos; pelo fato de realizar transplantes de idéias e formas de vida de meios altamente desenvolvidos para realidades diferentes, com níveis de civilização, de cultura, diversos, sem as adequadas adaptações.

Possivelmente, nos países abrangidos por este estudo, o formalismo desaparecerá quando os dispositivos legais partirem da realidade concreta de cada país, da realidade dos professores no que tange ao processo de formação, e for efetivamente aplicável e acessível às pessoas atendendo as suas verdadeiras necessidades.

---

<sup>34</sup> Formalismo: “consideração exclusiva, em determinado domínio do conhecimento, do ponto de vista formal, implicando negação da importância dos elementos materiais” (AURÉLIO, 1986, p.800).

Nas legislações em estudo, estão presentes os princípios liberais e o formalismo como forças antagônicas, distantes da realidade concreta, das verdadeiras necessidades da sociedade a fim de superar o processo formativo dos professores.

Por outro lado, essas forças antagônicas dos princípios liberais (pragmatismo ideológico) e do formalismo (distanciamento da realidade), da educação (como uma possibilidade de processo formativo emancipatório) e do trabalho (como processo de alienação) encobrem as lutas que efetivamente constituem a sociedade, ou seja, as lutas de classes.

Entendo a sociedade constituída por classes heterogêneas, com base em Wood (2003), como um processo e uma relação formada pela lógica das determinações materiais e pelo modo de produção vigente. As determinações objetivas se impõem sobre seres históricos, ativos e conscientes. Isto quer dizer que as formações sociais se desenvolvem à medida que os homens “vivem” suas relações produtivas e “experimentam” culturas e valores. Nessas relações de produção, os homens nascem ou entram involuntariamente. Neste contexto, a classe é um fenômeno visível apenas no processo, e a formação de classe é também um processo histórico formado pela lógica das determinações materiais.

A formação dos professores de educação básica, neste contexto, é produto e produtora da ideologia dominante, como expressões das relações e das ideias dominantes, que constituem a sociedade. E o Estado, por sua vez, é a superestrutura reguladora dessa sociedade. A relação permeada por uma homogeneidade de pensamento que se manifesta, nos documentos legais não deixa de legitimar o que é delineado pelo Estado.

Engels (1984, p.135), nos seus escritos sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, situa que a instituição Estado é um produto das relações de classes que constituem a sociedade:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Em certa medida, o processo da formação do professor é legitimador das ações ideológicas da sociedade e do Estado, pois é uma expressão social. Porém, isto não quer dizer

que este processo de formação seja fatalmente apático a este contexto, em uma conformidade universal. Ele, contraditoriamente, tem possibilidades de ser legitimador e opositor, numa relação de identidade como prática social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho e do processo de autonomia pedagógico-acadêmica da qual é constitutivo.

### 1.3 O SISTEMA EDUCACIONAL (BÁSICO E SUPERIOR – UNIVERSITÁRIO E NÃO UNIVERSITÁRIO) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA ARGENTINA, NO BRASIL E NO URUGUAI

Nesta seção, situo onde se formam na atualidade, fundamentalmente com referências históricas, os professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. Cabe destacar que cada País tem suas particularidades históricas que refletem na constituição dos sistemas educacionais, porém carregam semelhanças ao pertencerem a um contexto político, econômico e social maior, como países integrantes do MERCOSUL, da América Latina. Faz-se necessário percorrer este movimento histórico do particular para o geral e vice-versa, objetivando compreender as relações que medeiam este processo.

Para a análise do sistema educacional de formação dos professores de educação básica, na Argentina, no Brasil e no Uruguai, partirei de alguns documentos básicos: *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina* (ARGENTINA, 2007); Decreto nº 67.55/09, que institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2009a); e, *Sistema Único Nacional de Formación Docente* (URUGUAI, 2008c).

Como já foi anunciado e contextualizado ao longo deste Relatório, o ensino superior é o eixo do processo de formação dos professores de educação básica nos países em estudo. Todavia, acredito que a formação dos professores de educação básica é dever do Estado e tarefa da Universidade. Talvez seja este o maior desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, que vem dando tímidos sinais neste sentido.

Para tanto, nesta parte do Relatório, além de analisar o processo histórico de desenvolvimento dos sistemas de formação dos professores de educação básica, situo também a Universidade, em especial a universidade pública, como instituição social e espaço com possibilidades concretas para a formação dos professores de educação básica.

### **1.3.1 O sistema de formação docente na Argentina**

Com o advento da Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006), com o objetivo de centralizar nas mãos do Estado o gerenciamento do processo de formação dos professores de educação básica, institucionalizou-se na Argentina o Sistema de Formação Docente (ARGENTINA, 2007) em nível nacional.

Esse Sistema objetiva combater a fragmentação da formação de professores mediante a descentralização das ações do Estado, na década de 90. De acordo com o documento analisado (ARGENTINA, 2007), não se trata de conglomerar os institutos, mas, com base nos lineamentos curriculares, compartilhar ações de modo a construir uma unidade no processo de formação em nível nacional.

A formação dos professores de educação básica dá-se em sua grande maioria, nos Institutos de Formação Docente<sup>35</sup> e em algumas poucas universidades espalhadas pelo País. Porém, a formação de professores de educação média ocorre em um percentual maior nas universidades, em comparação com a formação de professores do ensino fundamental, diante da formação específica de algumas áreas em nível superior universitário (ARGENTINA, 2007).

É notório o interesse explícito do Estado de potencializar a universidade como um centro de formação de professores, integrando-a e articulando-a ao Sistema, como parte da política educacional, estabelecendo alcances e limites dos lineamentos curriculares, com vistas, ao mesmo tempo, à autonomia universitária.

Neste contexto, as universidades seriam co-responsáveis, juntamente com os institutos não universitários, pela formação dos professores de educação básica na Argentina. De acordo com a avaliação do Ministério da Educação (ARGENTINA, 2007), os professores graduados em universidade têm uma formação diferenciada de modo a potencialmente ocuparem postos

---

<sup>35</sup> De acordo com dados coletados, *in loco* em maio de 2009, na área de Registro de Títulos, junto ao Ministério da Educação, há em toda Argentina 1.255 Institutos de Formação Docente.

de gestão nos Institutos Superiores e contribuir majoritariamente para a formação de docentes que não possuem esse tipo de formação.

Historicamente, a formação dos professores de educação básica na Argentina ocorre fora dos portões da universidade. Em 1870, institucionaliza-se a formação dos normalistas (modalidade do ensino médio do sistema educativo) com a criação da Escola Normal Nacional do Paraná. Até 1895, as Escolas Normais expandiram-se por todo o País, sendo que em 1885 já havia uma Escola em cada capital de Província (DIKER, 2008; VIOR, 1998).

É notório, no processo histórico da Argentina, um modelo econômico de ajuste e imposição cultural do conservadorismo, tendente, desde o golpe militar em 1955, a um disciplinamento nas instituições educativas, em um contexto social que substancialmente reflete na estruturação do seu sistema educacional.

De acordo com Vior e Misuraca (2006), houve dois momentos políticos marcantes que vincularam a reestruturação da formação dos docentes no País com significativas mudanças institucionais: a ditadura de 1966/1973 e a partir de 1989. Uma meta comum destacada pela autora foi a redução do número de instituições formadoras e de professores a formar.

Já na década de 30, iniciou um período caracterizado por Vior (1998) como “ruptura do normalismo”. Com a progressiva expansão do nível médio e da classe média, o sistema educacional sofreu essenciais modificações. A Escola Normal se transformou em um secundário de caráter generalista, abrindo maiores possibilidades de ingresso à educação superior e à incorporação ao trabalho. Homogeneiza-se o processo de formação do ensino médio: cria-se um ciclo básico comum, para o ensino médio e para a formação de professores, e um ciclo de formação especializada.

Na década de 70, o magistério do nível médio é suprimido, e a formação de professores de educação básica passa a nível terciário, com a criação dos Institutos Terciários de Formação Docente. Somente na década de 90, abre-se para as universidades a possibilidade da formação de professores de educação básica. Porém, poucas são as universidades que realizam este tipo de formação, como já foi mencionado neste Relatório.

A integração do Sistema de Formação Docente possibilita que a universidade, por um lado, complemente e fortaleça o trabalho dos Institutos de Formação Docente, pondo os professores em contato com atividades, estilos de trabalho e lógicas de funcionamento próprias do nível universitário. Por outro lado, oferece às próprias universidades âmbitos de difusão, circulação e transferências de sua produção acadêmica e científica com vistas a aumentar seu alcance e seu impacto social (ARGENTINA, 2007).



A Lei nº 26.206/06 (ARGENTINA, 2006) cria o Instituto Nacional de Formação Docente, órgão responsável pela promoção de políticas gerais de integração para o Sistema Formador, entre os institutos de formação docente e as universidades que formam docentes.

Constata Vior (2008) que este Instituto não dispõe de equipe de docentes destinada à formação de professores, mas de técnicos responsáveis pelo ordenamento político e financeiro, orientados para a construção de acordos e desenvolvimento de projetos com fins lucrativos. Essas ações mascaram políticas reguladoras da forma de pensar o ensino, na medida que produzem limitações na construção de práticas institucionais, realmente integradoras.

Vior (2008) e Insaurralde (2008) alertam que há condições implícitas e explícitas no processo de criação do Instituto Nacional de Formação Docente, de uma participação não efetiva das universidades na construção das políticas a ele competente, fortalecendo, assim, o hiato entre as universidades e o processo de formação dos professores de educação básica na Argentina.

Este hiato materializa-se, pelo formalismo da Lei e a não efetiva participação da comunidade acadêmica na construção do Sistema. Integrar a universidade no processo de formação dos professores de educação básica na Argentina, como no Brasil e no Uruguai, requer não só que se criem e modifiquem estruturas, mas efetivamente que se garantam mudanças na prática que reflitam um querer compartilhado pela comunidade acadêmica, no que tange ao processo formativo do professor rompendo e superando o até então instituído historicamente, ou seja, o distanciamento da formação dos professores de educação básica nas universidades, em especial da formação do professor do ensino fundamental.

Algumas rupturas históricas, políticas, sociais e culturais necessitam ser realizadas a fim de que a Universidade, como instituição formadora, efetivamente cumpra o seu papel no processo de formação dos professores de educação básica. As políticas públicas determinam as políticas públicas educacionais diante da sustentabilidade do controle consciente de que professores queremos formar para a totalidade desta sociedade. O distanciamento da formação dos professores de educação básica da universidade tem suas sustentações ideológicas.

Se situarmos o processo de formação como uma prática social, entenderemos que não é um fenômeno isolado, pois estabelece relações com outros fenômenos que o envolvem e com ele interage. Que professores queremos formar? Que cidadão queremos formar? Que trabalhador queremos formar? Negar a formação como uma prática social e limitar a prática educativa é negar a sua essência, o que se tem de mais prioritário, ou seja, a formação do homem como opositor e sustentador da sociedade.

### **1.3.2 Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica no Brasil**

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2009a) tem por finalidade, por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, organizar, em regime de colaboração da União com Estados, Municípios e Distrito Federal, a formação inicial e continuada desses profissionais.

Esta Política (BRASIL, 2009a) vem sendo gestada desde 2007, respeitada a autonomia dos entes federativos, por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (BRASIL, 2009b), em uma ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior e das secretarias de educação de estados e municípios, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b).

O Plano Nacional de Formação (BRASIL, 2009b) é destinado aos professores em exercício, com contratação efetiva ou temporária, das escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada, conforme é estabelecido pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Aderiram a este Plano, 21 Estados da federação<sup>36</sup>, juntamente com 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. As ofertas de cursos já iniciam no segundo semestre de 2009, sendo também previstas entradas para 2010 e 2011 (PLATAFORMA FREIRE, 2009).

Os cursos são gratuitos, com vistas a possibilitar a primeira licenciatura aos professores sem graduação, a segunda licenciatura para professores licenciados que atuam fora da sua área de formação e a formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Os cursos de primeira licenciatura poderão ser oferecidos de modo presencial ou a distância, por meio dos polos do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Já a segunda licenciatura deverá ser apenas presencial (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2009).

A prioridade da oferta dos cursos deve concentrar-se nas regiões onde a demanda por formação for mais alta. As instituições formadoras têm autonomia para definir os critérios de participação dos professores nos cursos. E a liberação dos professores para participarem deste processo de formação, está sujeito aos critérios estabelecidos pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios.

---

<sup>36</sup> O Brasil conta, no momento desta pesquisa, com 26 estados federados, 5.563 municípios e um Distrito Federal (BRASIL, 2007a).

A responsabilidade pedagógica dos cursos é da instituição que os oferecerá a formação, que deverá observar as definições contidas nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2006) e na Política Nacional de Formação (BRASIL, 2009a).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>37</sup> – tem uma tradição histórica no Brasil, no fomento e na avaliação da educação superior, nas instituições públicas e privadas. E é o órgão designado pelo Ministério da Educação para o gerenciamento desse processo de formação dos professores de educação básica. A CAPES acompanhará todo o processo de proposição, inscrição e execução das ações dos Estados, em parceria com as instituições de ensino participantes, e será responsável pelo repasse de recursos para o pagamento dos professores ministrantes e implementação de cursos.

Porém, nota-se um dissenso no Estado, pois, ao mesmo tempo em que ele, por meio da Política de Formação Docente (BRASIL, 2009a), manifesta preocupação em “profissionalizar” o professor de educação básica com vistas ao acesso ao ensino superior, não oferece condições de igualdade de acesso ao professor a esse tipo de formação.

Por parte da política pública educacional instituída, é opcional ao professor este processo de formação. Mas, ao professor tal processo não se manifesta como um ato de livre opção, em um permitido processo de escolha, e sim uma opção delimitada pelas suas condições reais de trabalho, de acesso a um computador, ou de tempo disponível para a formação, por exemplo, que condicionam a possibilidade de acessar a essa formação.

Assim, diante da estruturação do Sistema, essa formação não se eleva à categoria de direito do professor, mas um privilégio de poucos que conseguem unir as condições básicas necessárias para ter acesso a ela. Desta forma, ela deixa de ser um direito, quando em condições desiguais é propiciada aos professores. E mais uma vez a possibilidade de formação vem desassociada das condições reais para a sua realização. Faz-se necessário um plano de formação docente com regras definidas de acesso e de permanência, do professor neste processo de formação, como uma atividade integrante do seu fazer acadêmico.

Na Plataforma Freire (2009), é expresso que compete ao professor fazer sua inscrição. Trava-se uma luta corporativa em um ilusório processo em defesa dos direitos sociais, em meio a um processo de pura exclusão, quando não se têm condições reais de inclusão. O

---

<sup>37</sup> Na década de 50, quando a pós-graduação era praticamente inexistente no Brasil, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, mais tarde intitulada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tinha por objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que possibilitassem o desenvolvimento do Brasil (BÚRIGO, 2003).

Sistema é um concentrador de ações que impulsiona a formação em nível nacional, mas sem efetivamente superar o pragmatismo e o formalismo sustentado historicamente.

Ao acessar a Plataforma Freire (2009), verifiquei que a formação se dá quase que exclusivamente pela educação a distância. E mais uma vez distancia a formação do professor da vida universitária, do contato com o aluno e com o professor, da interação com as outras ciências, como defendia Freire (1998). Há uma sustentabilidade do distanciamento histórico da formação do professor de educação básica, em nível superior, das universidades.

Este distanciamento se materializa, também historicamente, pelo acesso à universidade que ainda permanece elitizado, se tivermos como base a formação dos alunos que saem das escolas públicas sem bases sólidas para participarem de um vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O acesso é restrito igualmente pela restrita disponibilidade de vagas e pela restrição dos períodos de aulas oferecidos. Essas são algumas das razões pelas quais uma considerável demanda continua sendo atendida pelas instituições privadas, pela educação a distância ou outras instituições de ensino superior (faculdades, institutos, entre outras).

Acredito, diante do seu processo histórico secular, que a universidade é o espaço mais propício para a formação dos professores de educação básica, do pedagogo, pois, além do trabalho acadêmico constituído pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, há a liberdade acadêmica, que sustenta a construção do ato de conhecer, das indagações mais profundas que se materializam pelo trabalho desenvolvido pelo professor universitário.

Porém, as universidades também têm seus desafios internos de atender a esta demanda, como por exemplo, a falta de contratação de professores. Pois, mesmo com o Programa de Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI) (BRASIL, 2007c), instituído pelo Governo Federal Brasileiro, que evidencia metas de incremento de vagas na contratação de professores, poucas são as destinadas à área da educação. Em sua grande maioria, são destinadas a cursos novos ou com ênfase na educação a distância.

Com a ênfase na educação à distância e distante das universidades, no processo de formação dos professores de educação básica, estamos concretamente impossibilitados de superar o pragmatismo instituído na década de 30, nos cursos de formação dos pedagogos, quando tinham a premissa básica sobre o “estudo da forma de ensinar” (BRASIL, 2005b), distante da interação entre a teoria e a prática.

Porém, apesar de as universidades terem como objeto de estudo os processos educativos em escola e formarem em distintas épocas pedagogos para atuarem na educação básica, como professores, bem como, técnicos em educação, para atuarem na gestão da

educação com funções técnicas especializadas, a dicotomia entre a teoria e a prática sempre foi um dos maiores desafios a ser enfrentado (SAVIANI, 2008; SCHEIBE, 2004).

Com vistas a superar essa dicotomia, surge na década de 80, a pedagogia histórico-crítica. O fundamento da pedagogia histórico-crítica situava-se na relação de mediação entre a educação e seus condicionantes sociais, entre a prática social e a prática educativa, entendida ela própria como uma modalidade específica da prática social.

Porém, diante de uma formação generalista, sem fundamentos sólidos, reais, que possam vir a sustentar a teoria e a prática, pouco se pode avançar em uma proposta de formação de professores de educação básica. Permanecemos com um enfoque abstrato do processo de formação. Como adverte Saviani (2008, p.161), “precisamos elevar a pedagogia à condição de ciências da e para a prática educativa”.

A relação da educação com os demais fenômenos sociais necessita ser desvelada historicamente e analisada criticamente, sustentada pela teoria. Ou seja, a teoria e a prática se inter-relacionam na concepção que toda teoria entra em um vazio social, caso não seja sustentada na prática, e vice-versa.

Precisamos partir da realidade das escolas, da realidade dos professores, para que possamos aqui, estabelecer um processo de formação que consiga sustentar a proposta de elevá-la a um nível superior que dê reflexos concretos na escola. Necessitamos partir da escola e voltar a ela. A realidade escolar é o ponto de partida e de chegada da formação do professor.

### **1.3.3 O sistema único nacional de formação docente no Uruguai**

Como na Argentina e no Brasil, o Sistema Nacional Único de Formação Docente do Uruguai (URUGUAI, 2008c) busca, na sua essência, negar a desarticulação e a fragmentação do processo formativo do professor na década de 90.

Como já foi mencionado, no Uruguai a formação do professor de educação básica é de responsabilidade da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), conforme estabelecido no art. 52 da Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a). Criado em 1985, com o advento do processo democrático no País, esse órgão integra o Sistema Nacional de Educação Pública, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura e a Universidad de la República.

A UdelaR é a única universidade pública no País e corresponde a 20% do sistema do ensino superior do Uruguai<sup>38</sup>, à semelhança do que ocorre no Brasil e na Argentina, em que as universidades públicas federais (nacionais) representam a menor fatia no contexto das instituições superiores de educação. O sistema de ensino superior do Uruguai se divide em terciário universitário, onde estão às universidades, e o não universitário que compreende os institutos, centro de formação e escolas nacionais.

A Lei nº 18.437/08 (URUGUAI, 2009a), no seu art. 84, prevê a criação de um Instituto Universitário de Educação no âmbito do Sistema Nacional de Educação Pública, com vistas a desenvolver atividades típicas de universidade, na formação de mestros, mestros técnicos, educadores sociais e professores, e outorgar outras titulações que a educação nacional requiera.

Este Instituto será integrado ao Sistema Único de Formação Docente (URUGUAI, 2008c) com vistas a unificar o processo de formação dos professores de educação básica no País. Dentre os membros da Comissão responsável por apresentar uma proposta concreta para o seu desenvolvimento, até 2010, estão representantes da ANEP, da UdelaR, do Ministério da Educação e Cultura, e do Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai.

A história do processo de formação dos professores de educação básica no Uruguai nos mostra que, em vários momentos, especialmente nas décadas de 30, 60 e 70, houve polêmicas acerca deste processo, no que tange ao local da sua realização. Em síntese, questionava-se sobre a formação normalista versus a formação universitária, ou seja, a formação pragmática, utilitarista ou a formação pautada no desenvolvimento da ciência (DEMARCHI, 2004).

A Escola Normal foi contemplada pela literatura, em alguns momentos da história uruguaia, como agência, pois cumpria a função, de depositária da ação normatizadora do Estado.

Por outro lado, a preocupação com a instrução pública foi um marco no processo educacional do Uruguai. Em 1826, a Lei de Instrução Pública determina que se estabeleça escola de “primeira letra” em toda a Província (DEMARCHI, 2004). Em 1827, cria-se a

---

<sup>38</sup> No Uruguai há quatro universidades privadas: Universidade Católica, Universidade ORT, Universidade de Montevideu e Universidade da Empresa (URUGUAI, 2009b).

primeira escola normal por meio do método lancasteriano<sup>39</sup>. A formação do professor nasce vinculada a escola primária e assim permanece até o final do século passado.

Já no final do século XIX, em meio a fortes confrontações políticas, religiosas e filosóficas (espiritualismo versus positivismo), surge a formação docente obrigatória, com vista a consolidar a escola como instituição civilizadora, disciplinadora e ordenadora do espaço público. Em 1900, surgem os Institutos de Formação Docente, embasados nesses mesmos princípios da concepção positivista da ciência, da verdade e da ordem.

O princípio da autonomia da educação primária vem com a Constituição de 1918, que passa a ser gerenciada por um Conselho Autônomo, que tem por meta validar a idoneidade para o desempenho da profissão e outorgar títulos obrigatórios para o exercício da docência na escola pública.

Nas décadas subsequentes, se fortalece a discussão sobre o processo de formação docente articulado ao desenvolvimento econômico do País. Criam-se os Institutos Superiores de Educação (década de 60), elevando para o nível de especialização a formação para os cargos de gestor educacional. Porém, a não interação entre as instituições universitárias e não universitárias, foi se intensificando e demarcando campos distintos de formação, caracterizados por Demarchi (2004) como circuitos fechados.

Com a ditadura de 1973 a 1985, as instituições formadoras transformaram-se em estruturas autoritárias, fiscalizadoras, sustentadas pela doutrina da seguridade nacional, mediante uma concepção formativa tecnocrática instrumental. O professor limitava-se a ser um receptor e transmissor de normas institucionais.

Com a volta do processo democrático, em 1985, e a criação da ANEP, a formação dos professores de educação básica passa a ser desenvolvida por um órgão autônomo, constituído por três conselhos: primário, secundário e técnico-profissional. Fortalece-se, a partir de então, o processo de formação dos professores de educação básica, fora da estrutura universitária, nos Institutos de Formação Docente<sup>40</sup>, responsáveis pela formação de professores para atuarem no nível superior.

Adverte Carbajal (2008) que, entre a formulação da Lei e a participação popular, as políticas educativas estão intimamente ligadas com a concepção de sociedade e, neste contexto, ainda permanecem fechados os circuitos entre as instituições universitárias e não

---

<sup>39</sup> Método Lancasteriano, do ensino mútuo ou do sistema de monitores. O método consistia em selecionar os alunos mais capacitados das turmas para que recebessem de um mestre experiente, os ensinamentos de determinadas matérias, os quais eram ensinados por esses estudantes a outros colegas. (TRIVIÑOS; BÚRIGO; COLAO, 2003).

<sup>40</sup> De acordo com dados coletados, *in loco*, em maio de 2009, junto à ANEP, há em todo Uruguai 31 Institutos de Formação Docente.

universitárias no que tange à formação de professores. De acordo com a autora, a Universidade está fechada sobre si mesma, não estando aberta para integrar-se em espaços extra-universitários. Por outro lado, os Institutos também se distanciam da Universidade.

Esses circuitos fechados entre as instituições universitárias e não universitárias, no processo de formação dos professores de educação básica, estão presentes também no Brasil e na Argentina, e refletem o aspecto determinante das relações mediadas por este fenômeno material que se manifesta no seu processo de desenvolvimento, ou seja, a prática educativa distante da prática social.

A Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, em geral, não tem mudado historicamente. Essencialmente, conservam seu sentido pragmático e formalista.

#### **1.3.4 A universidade como expressão social**

Em pleno século XXI, a instituição universidade, como elemento central de constituição do sistema da educação superior, está representada em todos os países do mundo e vive, ao longo do seu processo de consolidação, momentos turbulentos de formação e transformação, pois é uma expressão social, que exprime o modo de funcionamento da sociedade.

Ao longo da história mundial, algumas universidades, na sua relação de mediação com a sociedade e com o Estado, ainda guardam o seu prestígio, com sua tradição servindo de modelo até os dias atuais; outras tiveram curta existência; outras, ainda, chegaram a desfrutar de prestígio, mas caíram na obscuridade; outras foram suspensas durante um longo período; outras foram reduzidas a colégios, agregadas a universidades de maior porte e prestígio. Mas a história vem comprovar, ao longo do tempo, a relevância da Universidade para o desenvolvimento da sociedade.

A instituição universidade que, no período Medieval sustentava uma visão uniforme, torna-se multifuncional no século XXI, à medida que busca mecanismos para sobreviver e adaptar-se na sociedade, diante da realidade das condições locais de cada região e de cada país. Porém, esta pluralidade funcional da universidade baseia-se fundamentalmente nos



quatro modelos clássicos de universidade delineados ao longo da história: o francês<sup>41</sup>, o norte-americano, o alemão e o inglês.

Esses modelos norteadores de universidade que a literatura clássica contempla, constituem o processo histórico de desenvolvimento da universidade como instituição social. Mesmo que ideologicamente implementados pelo Estado, como forma de legitimação da ideologia dominante e da colonização de valores externos à realidade, prevalecia neles a busca de um ideal de universidade, que aspirasse à universalidade.

A universidade, como uma expressão social, uma expressão histórica da sociedade, se consubstancia em uma ação social, uma prática social, que essencialmente busca a socialização e a universalização do saber.

A construção do saber, a liberdade acadêmica de poder investigar, de ir ao fundo da questão, de pensar até as raízes das razões, de poder criar e fazer proliferar comunidades interpretativas são componentes essenciais, que levam a situar a universidade como uma instituição social, que se revela no público, na coisa pública, de várias opiniões e visões, em busca do bem comum.

Com o advento neoliberal, na década de 90, a universidade, por meio de ações externas e internas, foi compelida a ser uma organização com comportamentos adaptativos aos ditames da sociedade mercantilizada.

Na concepção neoliberal, os comportamentos mercadológicos adaptativos (baixo custo e alta rentabilidade) agregam valor à universidade, legitimando o seu papel e a sua identidade na sociedade, já tão depreciada pelo ensino superior da esfera privada, que se expandiu linearmente, diante das demandas da economia.

No Brasil, por exemplo, de acordo com o Censo de 2007, há 2.281 instituições de ensino superior<sup>42</sup>, das quais 249 são públicas e 2.032 privadas. E neste cenário há 96 universidades públicas e 87 universidades privadas. Ou seja, as universidades públicas

---

<sup>41</sup> No modelo francês, herança napoleônica, a universidade é considerada uma corporação militar, e os professores, guardas civis intelectuais que perpetuam a ordem estabelecida pelo Estado. O modelo norte-americano situa a universidade como um núcleo de progresso, com fim utilitarista, articulada com a sociedade e com o mercado de trabalho. O modelo alemão entende a universidade como uma instituição em busca da verdade sem constrangimentos, como um direito da humanidade. O professor é considerado um investigador livre, responsável pela sua investigação. Não é considerado um funcionário do Estado, mas um sábio, um mestre, um membro de uma corporação. O modelo inglês preserva a formação moral e intelectual, e a preparação profissional. Faz da universidade um lugar de ensino, de transmissão do saber, dissociada da pesquisa (BURIGO, 2003).

<sup>42</sup> O Sistema de Educação Superior no Brasil é organizado por: Faculdades, Escolas, Institutos, Faculdades Integradas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2009).

correspondem a 4,2% das instituições de ensino superior. Destas, 30%<sup>43</sup> estão no âmbito Federal, ou seja, mantidas pelo Governo Federal (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2009).

Na Argentina, de acordo com dados do Ministério da Educação (ARGENTINA, 2009), há 106 instituições de ensino superior<sup>44</sup>, das quais, 40 são universidades nacionais (públicas), mantidas pelo Governo Federal, representando 37,7% do total das instituições de ensino superior do sistema argentino.

Como fruto das políticas públicas neoliberais da década de 90, que dirimiram a incumbência do Estado pela educação superior, delegando-a à iniciativa privada, houve uma diminuição factual da universidade como espaço público, de forma geral, no cenário da educação superior também nesses países<sup>45</sup>.

Por outro lado, a sociedade, em escala mundial, demanda maior instrução, maior preparação, maior formação, maior nível de escolaridade. A democratização do saber é o desafio proposto pela sociedade mercantilizada. Porém, como aponta Giustiani e Carbajal (2008), a democratização é a garantia do ingresso e da permanência na universidade de todos que querem estudar, como um direito.

Porém, nos países em estudo, esta democratização do saber em nível da educação superior pelo acesso à universidade pública torna-se limitada, pois a educação básica pública encontra dificuldades em formar os alunos para terem acesso e permanecerem no ensino superior. Neste contexto, a universidade pública tende a elitizar-se, negada como um direito às classes sociais menos favorecidas, pois permanecem na Universidade, com raras exceções, os alunos com uma formação mais elitizada.

Pesquisas apontam que a ampliação de oportunidades na educação básica na América Latina raramente veio acompanhada do nível de qualidade necessário, para uma formação que dê possibilidades de acesso e permanência dos alunos no nível superior, em especial nas universidades públicas. Testes internacionais de aferição da aprendizagem, em especial aquela relacionada à leitura e aos conceitos básicos de matemática e ciências, têm evidenciado isto (BRAGA, 2009).

---

<sup>43</sup> Representa 55 universidades públicas federais: 31 situadas nas capitais e 24 no interior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2009).

<sup>44</sup> O Sistema de Educação Superior na Argentina é organizado por: Universidades Nacionais, Universidades Privadas, Institutos Universitários Estatais, Institutos Universitários Privados, Universidades Provinciais, Universidade Estrangeira e Universidade Internacional (ARGENTINA, 2009).

<sup>45</sup> Uruguai – Vide item: 1.3.3 O Sistema Único Nacional de Formação Docente no Uruguai.

A Taxa Bruta de Escolaridade Superior da América Latina<sup>46</sup>, de acordo com pesquisa realizada por Giustiniani (2008) dentre os países em estudo, tem prevalência na Argentina, ou seja, 68,6%; o Uruguai tem 44,5%; e o Brasil, 29,9%. O Brasil tem uma taxa considerada baixa em relação aos demais países; em contrapartida, apresenta um alto grau de privatização do ensino superior em uma tentativa de “democratizar” a educação superior no País.

Sem dúvida, para esta análise, outros fatores econômicos, políticos e sociais necessitam ser ponderados. Porém, o Brasil, em busca de resgatar a legitimidade<sup>47</sup> da universidade pública perante a sociedade, tem executado algumas ações de inserção social por meio do Programa Nacional de Ações Afirmativas<sup>48</sup>, com o sistema de cotas, por exemplo, para negros, índios e alunos provindos de escolas públicas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007c)<sup>49</sup>.

Todavia, muito pouco se tem avançado na formação dos alunos em nível de educação básica com vista ao acesso à universidade, ou seja, na busca de elevar o nível de qualidade da educação básica e na melhoria das condições de trabalho e de formação dos professores.

Os países em estudo vêm buscando ampliar o acesso e a permanência dos alunos no ensino público superior, por meio do processo de ações afirmativas e de expansão como é o caso do Brasil, ou do acesso livre à universidade e da concessão de bolsas para a permanência do aluno como é o caso da Argentina e do Uruguai.

Antagonicamente, a formação dos professores de educação básica está distante da universidade. Tem-se o acesso ao ensino superior, como a formação em instituições não universitárias, mas de forma limitada na universidade.

A educação é inseparável do processo de formação como resultado do pensar sobre a realidade; “[...] significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (CHAUÍ, 2009, p.08). A formação é o resultado da obra do pensante, da consciência. Esse

---

<sup>46</sup> A Taxa Bruta de Escolaridade permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino (GIUSTINIANI, 2008).

<sup>47</sup> De acordo com Santos (1999, p.211), a Universidade vivencia uma crise de legitimidade, uma vez que se torna “[...] socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores [...]”.

<sup>48</sup> O Decreto nº 4.228/02 institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas (BRASIL, 2002), e a Portaria nº53/04 – SESU/MEC, de 29/10/04, cria comissão especial com a finalidade de assessorar o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação na elaboração e gerência de políticas de acesso e permanência de estudantes socialmente desfavorecidos no ensino superior (BRASIL, 2004).

<sup>49</sup> O REUNI tem por objetivo criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, para o aumento do nível de qualidade dos cursos e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BÚRIGO, 2008).

processo deve estar fundamentado em um campo teórico e no contexto histórico, alicerçado em uma proposta pedagógica sólida da interrogação, da reflexão, da crítica, da investigação como uma forma de pensar (CHAUÍ, 2009; TRIVIÑOS, BÚRIGO; COLAO, 2003). É por este contexto que, potencialmente, a formação do professor de educação básica deve se realizar nas universidades.

Não se pode negar a trajetória histórica dos Institutos de Formação Docente na Argentina e no Uruguai, especialmente. Porém, a formação na universidade tem a possibilidade de integrar no processo formativo do professor a vivência com outras ciências, além das atividades indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo que o professor, ao interagir com o ensino, possa desenvolver a pesquisa e, ao pesquisar, ensine com ações indissociáveis do processo de formação, associadas às atividades de extensão, como expressão máxima, à sociedade, do tripé que sustenta a universidade e que a diferencia de qualquer outra instituição de ensino superior.

Acredito na universidade pública como Instituição Social, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação do professor de educação básica em nível de graduação e de pós-graduação. Para tanto, fazem-se necessárias condições de trabalho propícias e um querer pedagógico institucional, que possibilitem à universidade fortalecer sua função crítica na busca do saber, como fio condutor, fruto da sua tradição com variação de tempo e lugar.

Contraditoriamente, as políticas públicas que investem em uma “política de acesso democrático à educação superior” exigindo que as universidades públicas sejam flexíveis a esta política, internamente permanecem rígidas no processo da sua estrutura, enclausurando docentes e alunos e o próprio processo de formação na lógica dos departamentos e das faculdades.

Esta rigidez interna de estrutura reflete em vários aspectos, que perpassam, por exemplo, na constituição do currículo, no vínculo de interação entre os professores nas mais diversas áreas de conhecimento da universidade, no desenvolvimento das linhas de pesquisas, enfim, no processo dinâmico da vida universitária e essencialmente no processo de formação dos alunos.

Sob a ótica estrutural da universidade, pesquisas realizadas por Menezes (2000) e Santos (1999) apontam que, como mecanismo interno da crise institucional<sup>50</sup>, a departamentalização da universidade gera feudos e segrega as ações docentes. Os

---

<sup>50</sup> A crise institucional, apontada por Santos (2005, p.09) resulta da contradição entre a “[...] reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”.

departamentos, com seus professores e suas linhas de investigação, tornaram-se ilhas no contexto universitário, esvaindo-se o espírito coletivo da universidade como corporação de professores.

Esta ideia de universidade como uma corporação de professores e alunos chega a ser um eufemismo, pois, em muitas universidades, as faculdades e os departamentos funcionam como condomínios fechados que loteiam o *campus*, nos quais os professores e dirigentes fazem partilhas de recursos comuns pouco amistosas. Isto gera naturalmente uma tensão das partes contra o todo sendo um dos principais inimigos internos do desenvolvimento institucional da universidade que vem prejudicar diretamente a realização de seus objetivos.

Historicamente, a criação das faculdades e a departamentalização da universidade tiveram por objetivo segregar, dividir e fragilizar o processo de construção coletiva do conhecimento, como uma forma de aligeirar potencialmente a unidade do saber universitário, e tradicionalmente permanece assim estruturada.

Algumas ações ainda que timidamente estão sendo adotadas, por meio das chamadas disciplinas isoladas e na interação de algumas linhas de pesquisa, mas muito pouco se tem avançado neste sentido, de uma maior interação entre as várias áreas de conhecimento que compõem a universidade. Para isto se faz necessária, uma visão integrada, de unidade da universidade e de processo de formação, que hoje é aligeirada e fragmentada na dinâmica do mercado.

Porém, mesmo com suas crises, dualidades e adversidades, a formação do professor de educação básica compete à universidade, porque o dinamismo do espaço universitário apesar das contradições, insere o professor em uma dimensão de produção do conhecimento, afastando-o da capacitação meramente instrumental e reprodutora de um saber já construído.

#### 1.4 RETORNANDO AOS LINEAMENTOS E ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI

Volto inicialmente aos lineamentos e às diretrizes curriculares da Argentina, do Brasil e do Uruguai, percorrendo um caminho contrário ao questionamento que move este estudo: como se desenvolve e em que nível do sistema educacional (básico e superior – universitário e não universitário) formam-se na atualidade, fundamentalmente, com referências históricas, estes professores de educação básica.

Se situarmos que o real não é dado, é histórico, poderemos compreender o processo de desenvolvimento da formação dos professores de educação básica nos países, em estudo. Ou seja, essa formação atendeu em cada época uma necessidade delineada pela sociedade, que ao mesmo tempo é legitimadora das ideologias do Estado, e sua opositora.

Por outro lado, poucas foram as rupturas que tivemos nesses processos de formação. Tivemos mudanças graduais, mas não transformações essenciais. Todavia, no embate da democracia e do capitalismo, muito pouco poderemos avançar neste sentido, pois os mecanismos implícitos da democracia tendem a fazer desaparecer o entendimento da relação de exploração e de dominação, que irredutivelmente constitui a sociedade, não como um defeito corrigível, mas como uma dada situação natural, determinando nossas condições de vida e de trabalho (WOOD, 2003).

Acredito que a formação dos professores de educação básica é dever do Estado e tarefa da universidade. Talvez seja este o maior desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, como já foi salientado neste Relatório, que vem dando tímidos sinais neste sentido.

A universidade, historicamente, no desenvolvimento da sociedade, tornou-se um espaço privilegiado para o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento que a compõem e para a discussão da opressão política, social e econômica. Sua função crítica é o fio condutor da sua aventura intelectual, fruto da tradição com variação de tempo e lugar.

De acordo com Santos (1999, p. 225), a universidade é uma das poucas instituições que pode pensar até as raízes das razões porque pode agir ou não em conformidade com o seu pensamento. “É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas”.

Essa potencialidade da universidade em fazer proliferar comunidades interpretativas, por meio do acesso à criação e à socialização do conhecimento, tem possibilidades de levar as pessoas a mudarem sua condição na prática, pois o conhecer tem perspectivas de se transformar em um tipo de força social e/ou política. E a universidade é um dos caminhos, não o único, para se ter acesso ao conhecimento<sup>51</sup> e, assim, aprofundá-lo de forma a saciar o interesse intelectual.

---

<sup>51</sup> Este tipo de conhecimento que defendo que potencialmente pode ser construído na universidade, o conceito, a partir da interpretação marxista de conhecimento descrita por Eagleton (1999, p. 7). O autor diz que este tipo de conhecimento “[...] parte da situação material que examina, em vez de mera reflexão dela ou sobre ela. É conhecimento como um evento histórico em vez de especulação abstrata, no qual saber *que* não mais se separa do saber *como*”.

Pesquisas apontam para a importância e o fortalecimento da realização da formação dos professores de educação básica na universidade. Para tanto, se destaca a necessidade de mudanças curriculares alicerçada em mudanças institucionais da concepção de que professores queremos formar (SAVIANI, 2000).

Todavia, a universidade, como instituição social, necessita ter condições favoráveis para poder realizar esta formação. Há relações intrínsecas e extrínsecas do fazer acadêmico no interior das universidades, essencialmente das universidades públicas, que necessitam ser suplantadas. Entre elas, posso destacar, por exemplo, a aproximação da pesquisa e da extensão no processo de formação em nível de graduação.

Em certo sentido, esta prática faz desconstruir o que vem se constituindo por meio das ações das políticas públicas que não pode se limitar apenas ao gerenciamento interno das instituições, como metas a serem cumpridas, mas requer um querer compartilhado pela própria academia, pela força do trabalho docente, que muitas vezes vê de forma amorfa esta situação que vem se constituído.

Por outro lado, se considerarmos que o real é histórico e não simplesmente dado, poderemos romper com o fatalismo instaurado, pela mera sucessão dos fatos, pois segundo Marx (1984, p.23),

[...] não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, muda também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento [...].

Ao saciar suas necessidades no processo de interação com a realidade, o homem cria novas necessidades, novas possibilidades de realização, num contínuo e inacabado processo de desenvolvimento. E aí está o grande desafio de possibilidade de transformação da realidade concreta imediata, ou seja, por meio do movimento de atendimento das necessidades e da possibilidade de saciar novas necessidades que poderão surgir a partir da relação que o homem estabelece com essa realidade, que é historicamente determinada.

As circunstâncias históricas desenvolvidas por um longo período de tempo fixam padrões de ocultamento dos fenômenos sociais, com ações elevadas a uma noção de determinismo. Creio que as delimitações pragmáticas e formalistas, que estão presente no processo de formação dos professores de educação básica, não podem se limitar a ser situadas como um futuro inexorável, mas como uma realidade determinada historicamente, criada pelos homens diante de determinadas necessidades e por eles pode ser modificada, na possibilidade do atendimento de novas necessidades.

Diante de um processo de democracia excludente, a universidade precisa se reestruturar, repensar o seu papel na sociedade, seu nível de qualidade e de formação acadêmica e docente, bem como o seu Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, em termos de currículo, de definição de linhas filosóficas, do papel do educador e do contexto social. Mesmo com suas crises, contradições, dualidades e adversidades, a formação do professor de educação básica compete à universidade, com possibilidades concretas de inserir o professor em uma dimensão de produção do conhecimento que possa dar condições de ir além do meramente instituído.

Neste caminhar, de retorno aos lineamentos e às diretrizes curriculares, analisando a constituição dos sistemas de formação docente e as legislações que sustentam todo o processo de formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai, foi possível identificar os seguintes movimentos contraditórios:

a) entre o geral e o singular:

Em geral, não tem mudado historicamente, a formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai. Essencialmente, no singular, seus sistemas educacionais conservam o sentido pragmático e formalista do processo de formação;

b) entre a produção e a reprodução do processo de formação:

Os lineamentos e as diretrizes curriculares da formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai são, ao mesmo tempo, produto e reprodução de um saber instituído, legitimado pelas ações do Estado;

c) entre a formação e as condições de realização do trabalho acadêmico:

O processo de formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai tem oscilado entre o pragmatismo da relevância desta formação para a sociedade e as frágeis condições de existência social, econômica e intelectual;

d) entre a teoria e a prática:

Nos sistemas educacionais que se realiza a formação dos professores de educação básica, a prática educativa está distante da prática social;

e) entre as classes sociais e o ideário de igualdade:

No processo de formação dos professores de educação básica, o ideário de igualdade, de oportunidades é um componente ideológico afastado da realidade do professor e da escola; e,

f) entre a formação e o profissionalismo:



A busca pelo profissionalismo do professor de educação básica nasce alicerçada na universidade, porém a formação deste professor não se destina à formação universitária.

Com o caminho teórico até aqui percorrido, e com base nos movimentos contraditórios delineados defendo a seguinte tese:

- Os sistemas educacionais de formação de professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai, apesar da historicidade singular de cada País, conservam no geral a formação dos professores de educação básica como prática educativa, pragmática e formalista, distante da prática social.

## **2 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NESTE ESTUDO**

Neste capítulo, inicialmente apresento o problema e os objetivos do presente estudo. Após, descrevo as fases da abordagem metodológica desenvolvida na realização da pesquisa: o tipo e a natureza do estudo, a população e a amostra, e o processo que empreguei na análise dessas informações.

Este estudo se fundamenta teórica e metodologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

### **2.1 OBJETIVOS E PROBLEMA DE PESQUISA**

#### **2.1.1 Problema de pesquisa**

– Como se desenvolve o processo de Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, países do MERCOSUL?

#### **2.1.2 Objetivos do presente estudo**

– Conhecer em que nível do sistema educacional (básico e superior – universitário e não universitário) se formam, na atualidade, fundamentalmente, com referências históricas, os professores de educação básica da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

– Propor sugestões, considerando os resultados do presente estudo, que possam servir de apoio para o processo de desenvolvimento da formação dos professores de educação básica da Argentina, do Brasil e do Uruguai, países do MERCOSUL.

## 2.2 FASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NA PRESENTE PESQUISA

### 2.2.1 O tipo e a natureza do estudo

A investigação se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas no desenvolvimento do fenômeno. Com base no estudo de caso, como tipo de pesquisa, apoio-me, nos pressupostos da complexidade da teoria marxista para sustentar a análise do fenômeno em estudo, ou seja, a formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

O estudo de caso é caracterizado por ser descritivo, interpretativo e explicativo, dando suporte às inquietações de “como” e “porque”, o fenômeno investigado se manifesta. De acordo com Triviños (1987, 2001), o estudo de caso, na perspectiva da pesquisa de natureza qualitativa, permite analisar o fenômeno aprofundadamente em uma dada realidade social.

Como uma pesquisa de natureza qualitativa, os resultados obtidos a partir desta investigação constituem generalidades que podem vir a interessar a determinados grupos de especialistas, como ponto de partida para uma análise que busque desenvolver novas idéias, novos significados e novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

### 2.2.2 A população e a amostra

A população da presente pesquisa é constituída por professores-pesquisadores da Argentina, do Brasil e do Uruguai com reconhecida produção acadêmica, em nível nacional, sobre a formação de professores de educação básica em seus países e nos países do MERCOSUL.

A população na pesquisa qualitativa, com base em Triviños (2001), é considerada uma referência, sendo a amostra, uma parte desta população delimitada pelo pesquisador, a partir

de critérios intencionais, de acordo, com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa.

O tamanho da amostra foi escolhido intencionalmente diante dos objetivos inicialmente propostos, de acordo com o seguinte processo e critérios:

- Ser professor pesquisador com reconhecida produção acadêmica, em nível nacional, sobre a formação de professores de educação básica nos países em estudo (Argentina, Brasil e Uruguai). Este critério justifica-se pela possibilidade de outro olhar sobre o tema investigado, por meio da vivência e dos estudos realizados pelos pesquisadores. Visão histórica e crítica;
- Disponibilidade de tempo para conceber a entrevista. Diante da visita aos países pesquisados, a disponibilidade de tempo para o sucesso da entrevista foi essencial. Cada professor pesquisador entrevistado recebeu, com quinze dias de antecedência, o instrumento para poder se preparar para o momento da coleta das informações.

Foram entrevistados onze professores pesquisadores, no total:

- Na Argentina: foram entrevistadas três professoras, todas pertencentes à universidade pública. Serão identificadas na presente pesquisa como: A1, A2 e A3;
- No Brasil: foram entrevistadas três professoras, duas pertencentes à universidade pública e uma à universidade privada. Serão identificadas na presente pesquisa como: B1, B2 e B3;
- No Uruguai: foram entrevistadas cinco professoras, das quais quatro trabalham ou já trabalharam em universidade pública e nos institutos de formação docente, e uma trabalha apenas no instituto de formação docente. Serão identificadas na presente pesquisa como: U1, U2, U3, U4 e U5.

## 2.2.3 Processos de coleta e de análise das informações

### 2.2.3.1 A coleta de informações

Realizei a coleta de informações por meio da aplicação da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos, conforme Apêndice A – Instrumento de Coleta de Informações (versão em português) e Apêndice B – Instrumento de Coleta de Informações (versão em espanhol).

As entrevistas foram realizadas<sup>57</sup> na Argentina, no Brasil e no Uruguai, no seguinte período:

- Na Argentina, de 03 a 09/5/09;
- No Uruguai, de 09 a 18/5/09; e
- No Brasil, de 16 a 24/6/09.

Em média, as entrevistas duraram de uma hora e meia a duas horas, totalizando vinte e duas horas de gravação. Para a concepção da entrevista (semi-estruturada) e para a elaboração das perguntas básicas e derivadas, tomei por base os estudos de Triviños (1987). No processo de desenvolvimento da análise de documentos, com base em Triviños, (1987), percorri as seguintes fases:

- 1<sup>a</sup>) Pré-análise: neste momento, tendo em mente os objetivos a que se propõe a pesquisa, selecionei e organizei o material a ser analisado;
- 2<sup>a</sup>) Descrição Analítica: o material selecionado foi analisado mais aprofundadamente, tendo como norteadores a tese inicialmente delineada e as categorias científicas do materialismo histórico e dialético; e
- 3<sup>a</sup>) Interpretação Referencial: com vistas a alcançar maior intensidade no processo de análise dos documentos, com base nas análises já desenvolvidas, e apoiando-me também no embasamento empírico, estabeleci relações de forma a desvendar os conteúdos latentes (ideologias, tendências, relações subjetivas que se estabelecem com o modo de produção, entre outras características de constituição do fenômeno) nos documentos analisados, a fim de que pudessem enriquecer o processo de análise, interpretação e explicação do fenômeno estudado.

A análise documental contemplou os seguintes materiais:

---

<sup>57</sup> Vide Apêndice C – Relatório Síntese de Viagem: Argentina e Uruguai.

– Da ARGENTINA:

- a) Lei nº 26.206/06 – *Ley de Educación Nacional* (ARGENTINA, 2006);
- b) Lei nº 24.521/94 – *Ley de Educación Superior* (ARGENTINA, 1994);
- c) Lei nº 24.195/93 – *Ley Federal de Educación* (ARGENTINA, 1993);
- d) Lei nº 24.049/92 – *Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos* (ARGENTINA, 1992);
- e) *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina* (ARGENTINA, 2007b);
- f) *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* (ARGENTINA, 2007c); e
- g) *Contenidos básicos comunes para la formación docente de grado* (ARGENTINA, 1996).

– Do BRASIL:

- a) Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2009);
- b) Decreto nº 6.755/09 – Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, 2009a);
- c) Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b);
- d) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007c);
- e) Resolução CNE/CP nº 1/06. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006);
- f) Parecer CNE/CP nº 5/05. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia (BRASIL, 2005b); e
- g) Estudo Analítico-descritivo Comparativo do Setor Educacional do MERCOSUL (1996-2000) (BRASIL, 2005a).

– Do URUGUAI:

- a) Lei nº 18.437/08 – *Ley General de Educación* (URUGUAI, 2009a);
- b) *Sistema Único Nacional de Formación Docente* (URUGUAI, 2008c); e

- c) *Relatório GIRA – Tercera gira por el interior del País del Director Nacional de Educación Pública, Dr. Luis Yarzabal (URUGUAI 2007).*

### 2.2.3.2 A análise das informações coletadas

O processo de análise inicia no momento que se escolhe a temática da investigação. Durante todo o processo de investigação, analisei diversas informações, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno em estudo.

Com base em Triviños (2003), percorri sistematicamente um processo de análise da entrevista semi-estruturada, que auxiliou substancialmente no processo de interpretação e compreensão das informações coletadas.

Transcrevi pessoalmente cada fita gravada na realização das entrevistas. A transcrição, à primeira vista, é um trabalho meramente mecânico, feito com o auxílio do computador. Mas, fundamentalmente, dará sustentação à análise e à interpretação dos fragmentos das falas, objetivando desvelar o mediado. Esses fragmentos, posteriormente, foram analisados segundo as categorias científicas.

Tomando como suporte metodológico as orientações de Triviños (2003) sobre entrevistas semi-estruturadas e com base na experiência vivenciada na construção da tese de doutorado (BÚRIGO, 2003), percorri os seguintes passos para a análise das informações coletadas:

1º) Realizei uma leitura detida do problema e dos objetivos que orientam a pesquisa, a fim de reforçar o entendimento do que estava buscando por meio da pesquisa.

2º) Atentamente li todo o material transcrito. As onze entrevistas realizadas perfizeram vinte e duas horas de gravação. Este material (transcrito em 80 páginas) foi lido detidamente, tendo como norteador a teoria, os objetivos e o problema de pesquisa.

3º) Após esse processo de leitura, selecionei as informações que poderiam ser quantificadas. Essas informações quantificadas, basicamente, retratam as características pessoais e profissionais das professoras pesquisadoras entrevistadas. Na pesquisa materialista, as informações quantitativas registradas devem ter algum sentido de análise e não podem

responder por si só todo o processo de análise, mas devem limitar-se à apresentação das informações. Essas informações necessitam ser descritas, analisadas, explicadas, interpretadas e compreendidas de acordo com os objetivos a que se propõe o estudo.

4<sup>o</sup>) Em seguida, iniciei a definição das categorias empíricas. A definição dessas categorias deve ter como preocupação básica o conteúdo nelas inserido. O que diferencia basicamente uma categoria da outra é o conteúdo. E diante de tantas informações, esta tarefa se torna complexa, necessitando ser discutida, analisada e definida a partir da clareza dos conteúdos. Na análise das três primeiras entrevistas, basicamente as categorias empíricas foram definidas, devido ao roteiro de perguntas básicas da entrevista semi-estruturada, que permite agregar grupos de respostas que se referem ao mesmo assunto, mesmo que tenham conteúdos diferentes. Todavia, isto não impossibilitou que, na análise das demais entrevistas, novas categorias empíricas surgissem. Os conteúdos das categorias não estão presentes em cada entrevista, de forma sistemática, de acordo com o roteiro da entrevista, pois, nem todas as entrevistas contêm a mesma numeração das perguntas, devido ao roteiro da entrevista, por ser semi-estruturada, ou seja, composta por perguntas básicas e derivadas. Para a definição das categorias empíricas executei os seguintes passos:

- a) Li atentamente, escutando as fitas de forma a comparar a transcrição e a gravação;
- b) formatei o conteúdo de cada entrevista transcrita, obedecendo a um padrão único de apresentação. Paralelamente, corriji expressões e palavras, zelando ao máximo pela fidelidade da fala das entrevistadas. Para tanto, nas expressões repetitivas ou mesmo nas não audíveis, utilizei colchetes e reticências ([...]) como forma de otimizar a leitura do texto; e
- c) reli cada questão da entrevista, com o propósito de extrair as categorias empíricas. Essencialmente as perguntas básicas auxiliaram na definição das categorias empíricas, mas as perguntas derivadas também auxiliaram neste processo. O que quero investigar? Esta indagação estava presente, ecoando de maneira decisiva na definição das categorias empíricas, logicamente tendo como base os pressupostos da teoria do materialismo histórico e dialético. Esta clareza não é algo fácil; pessoalmente, para mim, não foi. Foi necessário um recorrente auxílio paralelo, na literatura básica do estudo, para que as dúvidas e inquietações, passo a passo, fossem aclaradas.



5º) Numerei as categorias: Cada categoria recebeu um número de identificação.

6º) Comecei, então, o processo de redução das categorias empíricas. A princípio, estas eram numerosas. Após uma segunda análise já mais criteriosa, reduzi-as para três, tendo por base os conteúdos de cada categoria (Vide Quadro 2). Para a compreensão da definição dos conteúdos das categorias empíricas, me apoiei na obra de Cheptulin (2004).

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdos Básicos</b>
1. Formação	1. Representações (aspectos positivos; falhas) 2. Mudanças no processo de formação após a década de 90 3. Experiências internacionais 4. Pontos Comuns entre os países do MERCOSUL–CONE SUL
2. Sistema Educacional de Formação Docente	1. Políticas Públicas Educacionais (definições; participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração) 2. Instituições Universitárias 3. Instituições Não Universitárias
3. Professor	1. Atuação Profissional (planejamento das aulas) 2. Relação entre Teoria e Prática 3. Condições de Trabalho (professores de instituições não universitárias; professores de instituições universitárias)

Quadro 2 – Categorias empíricas do estudo.

7º) Reenumerei as categorias. Cada categoria empírica reduzida recebeu um novo número de identificação e, conseqüentemente, seus conteúdos básicos (Vide Quadro 3).

<b>Identificação</b>	<b>Categoria/ Conteúdos Básicos</b>
1.1	Formação/ representações/aspectos positivos
1.1.1	Formação/ representações/falhas
1.2	Formação/ mudanças no processo de formação após a década de 90
1.3	Formação/ experiências internacionais
1.4	Formação/ pontos comuns entre os países do MERCOSUL–CONE SUL
2.1	Sistema educacional de formação docente/políticas públicas educacionais/ definições
2.1.1	Sistema educacional de formação docente/políticas públicas educacionais/ participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração
2.2	Sistema educacional de formação docente/ instituições universitárias
2.3	Sistema educacional de formação docente/ instituições não universitárias
3.1	Professor/ atuação profissional/planejamento das aulas
3.2	Professor/ relação entre teoria e prática
3.3	Professor/ condições de trabalho/professores de instituições não universitárias
3.3.1	Professor/ condições de trabalho/ professores de instituições universitárias

Quadro 3 – Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos

8º) Situei os fragmentos das falas de acordo com as categorias identificadas. Chamo de fragmentos das falas pedaços das verbalizações das falas dos entrevistados que, às vezes, podem estar manifestados em uma questão ou em parte dela. Essa identificação se deu da seguinte maneira:

- a) foi mais uma vez realizada uma releitura de cada questão, de cada entrevista, objetivando identificar os fragmentos das falas dos entrevistados de acordo com as categorias empíricas, agora definidas;
- b) identificados os fragmentos das falas de acordo com o Quadro 3 (Identificação: categorias empíricas e conteúdos básicos), foi elaborado um quadro que possibilitasse uma visão geral de localização dos fragmentos das falas de acordo com as categorias empíricas identificadas.

9º) Organizei os fragmentos das falas para a etapa posterior de descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão dos conteúdos das categorias empíricas. Com o fundamental auxílio do computador, agrupei todos os fragmentos das falas, ou seja, os conteúdos das categorias empíricas, em arquivos distintos, para uma posterior análise e seleção, os quais foram aproveitados no próximo capítulo, que trata da análise e interpretação crítica das falas dos professores-pesquisadores entrevistados. Este trabalho, apesar de ser quase mecânico, de “cortar” e “colar”, requer muita atenção e consecutivas conferências, de modo a não deixar passar nenhum fragmento de fala ou localizá-lo de forma errônea, em uma categoria inadequada. Cada fragmento de fala selecionado e localizado foi identificado por legendas, de identificação dos países, dos professores-pesquisadores e dos números das questões da entrevista, assim apresentados:

- Países: A = Argentina  
          B = Brasil  
          U = Uruguai
- Professores Pesquisadores:
  - a) Argentina: A1, A2 e A3
  - b) Brasil: B1, B2 e B3
  - c) Uruguai: U1, U2, U3, U4 e U5

Então, por exemplo, a legenda A1 – q.06 representa: A – Argentina; 1 – Professor-pesquisador 1; e 06 – questão do roteiro da entrevista.

10<sup>o</sup>) Após, iniciei o processo de seleção dos fragmentos das falas que irão compor o próximo capítulo, com base, nas categorias do materialismo histórico e dialético, e no caminho teórico desenvolvido na primeira parte deste estudo.

Com base em Triviños (2003), os conteúdos das categorias empíricas (fragmentos selecionados das falas) foram agrupados e analisados, tendo por base as categorias científicas. Aparentemente, a categoria empírica oferece uma dimensão estática da realidade estudada. Agora, por meio das categorias do materialismo histórico, mostrarei essa mesma realidade em movimento, ou seja, suas possibilidades, suas formas, seu conteúdo, especialmente.

No próximo capítulo, irei descrever esse processo de análise por meio do estudo crítico dos depoimentos das professoras-pesquisadoras dos países que participaram da pesquisa.

### **3 UM ESTUDO CRÍTICO DOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS-PESQUISADORAS DA ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

Neste capítulo, com base nas categorias científicas do materialismo histórico e dialético, nos pressupostos teóricos<sup>58</sup> e nos objetivos preliminarmente propostos, analiso como se desenvolve o processo de formação dos professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai, a partir dos depoimentos das professoras-pesquisadoras participantes da pesquisa.

Primeiramente descrevo quem são as professoras que participaram da pesquisa, identificando características quanto ao vínculo de trabalho, à formação, à participação em grupos de pesquisa e à área de atuação.

Após análise, a partir da fala das entrevistadas, como se constitui, em uma perspectiva histórica por elas vivenciada, o processo de formação dos professores de educação básica nos países em estudo. Destacando: a representação do processo de formação (aspectos positivos e possíveis falhas), mudanças no processo de formação após a década de 90, as experiências internacionais e os possíveis pontos comuns relativos à organização de um currículo de formação docente nos países do MERCOSUL.

Ainda na perspectiva de análise, apresento como se constitui o sistema educacional e a política de formação docente a partir da fala das professoras-pesquisadoras entrevistadas, destacando: as políticas públicas educacionais (definições e participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração) e as instituições universitárias e não universitárias.

Após retorno ao professor, descrevo e analiso as condições de trabalho e os aspectos referentes a sua prática profissional. Neste contexto, destaco: a atuação profissional (como planejam suas aulas), a relação teoria e prática, e as condições de trabalho (em um paralelo das instituições universitárias e não universitárias).

Esse retorno ao professor possibilitará conhecer as relações mediadas pelo professor, a constituição dos atuais Sistemas e Política de formação docente com o processo de formação do professor. A Figura 02 ilustra o caminho a ser percorrido para o estudo crítico dos depoimentos das professoras pesquisadoras que participaram da pesquisa.

---

<sup>58</sup> Vide Capítulo 1 – A formação do professor de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai.

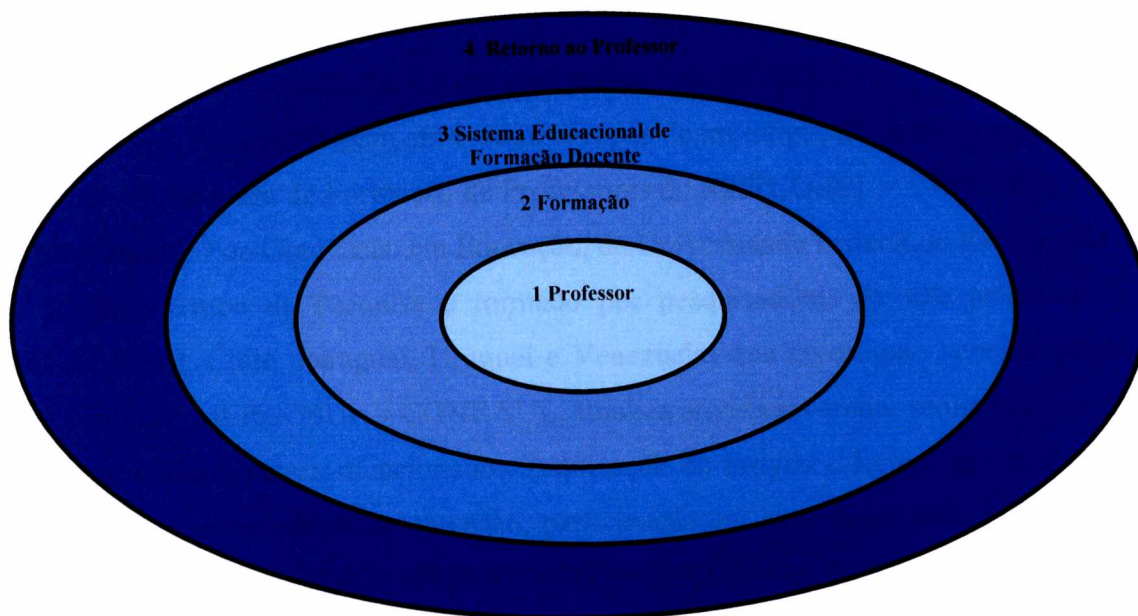


Figura 2 – Caminho percorrido para o estudo crítico dos depoimentos das professoras-pesquisadoras que participaram da pesquisa

Legenda:

- 1. Professor: identificação quanto ao vínculo de trabalho, formação e atuação profissional.
- 2. Formação: como se constitui o processo de formação dos professores de educação básica nos países em estudo, numa perspectiva histórica por elas vivenciada.
- 3. Sistema Educacional de Formação Docente: como se constitui o sistema educacional e a política de formação docente a partir da fala das professoras- pesquisadoras entrevistadas.
- 4. Retorno ao Professor: aspectos referentes à prática didática e às condições de realização do trabalho acadêmico das professoras entrevistadas.

### 3.1 AS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Quem são as professoras que participaram da pesquisa? Qual a formação? Que vínculo de trabalho possuem? Em que área atuam? Onde realizaram a formação inicial? Participam de grupos de pesquisa?

Essas informações, ainda que gerais, possibilitam conhecer um pouco mais as professoras que participaram deste estudo. Todas apresentam um ponto comum, como critério para a participação na presente pesquisa: são pesquisadoras com relevantes estudos na área de formação de professores de educação básica, com reconhecida publicação em seus países. Foram criteriosamente selecionadas para participarem desta pesquisa, pois suas práticas

refletem conscientemente a realidade com olhar crítico social sobre o processo de formação dos professores de educação básica em seus países e no MERCOSUL.

Destas, 54% participam entre outros grupos de investigação, como integrantes também do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores do MERCOSUL – CONE SUL, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse Grupo de Pesquisa é formado por pesquisadores de sete países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela) que investigam sobre a formação de professores no MERCOSUL – CONE SUL. Realiza atividades como: seminário internacional anual em um dos países mencionados, publicação de artigos e livros, desenvolvimento de dissertações e teses, cursos de extensão, participação em seminários diversos (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2009).

Tendo como eixo norteador a formação de professores, essas pesquisadoras atuam como docentes em instituições de ensino superior (universitárias e não universitárias), nas seguintes áreas: didática, políticas públicas, ensino superior, história da educação e filosofia da educação.

Das professoras entrevistadas, 82% trabalham em universidades públicas ou privadas e 91% realizaram sua formação inicial na área da docência. As brasileiras, na sua totalidade, fizeram o Curso Normal, Magistério, ensino médio. E 87% entre as professoras argentinas e uruguaias realizaram sua formação inicial, como *maestras*, nos Institutos de Formação Docente de nível superior, porém, não universitário.

Essa formação inicial das professoras reflete a constituição dos sistemas educacionais de formação docente à época (aproximadamente década de 60 e 70), que ainda se mantém em um processo de sustentabilidade da formação do professor de educação básica, como foi exposto na primeira parte deste Relatório<sup>59</sup>.

Das professoras entrevistadas, 91% possuem pós-graduação: 46% doutorado, 36% mestrado e 9% especialização. Das que possuem o doutorado, 60% são brasileiras e 40% uruguaias, porém realizaram seu doutoramento fora do País. A pós-graduação é um processo que vem se estruturando gradativamente na Argentina e no Uruguai. No Brasil, esse processo está mais solidificado, em comparação a esses países.

No Brasil, os cursos de pós-graduação em estabelecimentos de educação superior foram regulamentados pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) e, nas últimas décadas, tiveram grandes incentivos diante da política pública educacional brasileira, principalmente, por meio

---

<sup>59</sup> Vide Capítulo 1 – A formação do professor de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai.

das fundações de pesquisa e outros organismos de financiamento privado, vinculados diretamente ao desenvolvimento de pesquisas (BÚRIGO, 2003).

Há de destacar a forte vinculação das professoras que participaram da pesquisa com o processo educacional de seus países. Muitas foram militantes, atuantes nos movimentos estudantis de esquerda. Essa relação com a realidade social de seus países foi relevante na constituição das suas práticas docentes atuais. Destaco a fala da professora A1 – q. 01<sup>60</sup>:

[...] Creio que tive a sorte de fazer minha formação universitária em um momento de muita mobilização política e ideológica, que teve muita influência na renovação universitária. Creio que essa formação inicial sempre em movimentos estudantis, em grupos políticos, em militância, me permitiu olhar o educativo com uma visão um pouco mais ampla, com uma compreensão muito mais além da relação professor e aluno, e do trabalho em aula. Creio que isto me permitiu entender a educação de outra maneira [...].

Há uma nítida relação de identidade das professoras com o processo de formação como prática social, como fruto consciente de suas vivências. Essa relação de identidade é a tônica consciente, como um produto social, que envolve e que fortalece o fazer acadêmico dessas professoras, o que alimenta subjetivamente a relação que elas mantêm com o seu trabalho.

Nas falas das professoras da Argentina e do Uruguai pode-se constatar que os períodos de ditadura vivenciada nesses países, foi um marco que delimitou suas vidas pessoais e profissionais. Exiladas em outros países ou ilhadas em seus países, este período negro em suas pátrias, constituiu um marco em suas vidas como docentes, como reflexo da própria história de determinismo, de privação cultural e social que os países vivenciaram.

A busca de uma prática educativa alicerçada em uma visão mais ampla de prática social é um marco em suas falas e em seus posicionamentos, no desenvolver do relato de suas vivências. Essas professoras, bem como as brasileiras, também pelas suas trajetórias teóricas e práticas sociais, situam a educação não como um fenômeno isolado, mas como um fenômeno material social que está em um estado de correlação e de interdependência com outros fenômenos materiais sociais.

Como adverte Mészáros (2008, p.76), “ [...] a educação não pode funcionar suspensa no ar [...]”. Nem mesmo pode ser situada como a única solução das mazelas sociais. Faz-se

---

<sup>60</sup> “[...] Creio que tuve la suerte de hacer mi formación universitaria en un momento de mucha movilización política e ideológica, que tuvo mucha influencia en la renovación universitaria. Creio que esa formación inicial siempre en movimientos estudiantiles, en grupos políticos, en militancia me permitieron ver lo educativo, con una mirada un poco más amplia, con una comprensión mucho más allá de la relación profesor alumno y del trabajo en aula. Creio que eso me permitió entender la educación de otra manera [...]” (A1 – q. 01).

necessária uma visão crítica social, que se empenhe em explicar e compreender a relação entre a educação e seus condicionantes sociais.

E essa relação se materializa na fala das professoras entrevistadas, situando a realidade educacional que vivenciam como algo dinâmico e como reflexo de uma sociedade, mas ao mesmo tempo opostora a ela, devido também, ao exercício do trabalho diário do professor e ao processo didático e de autonomia pedagógico do qual é constitutivo. Esse processo é essencialmente sustentado pelas condições de trabalho das professoras e pela liberdade acadêmica de poder pensar e ir além do meramente instituído.

A prática e a vivência dessas professoras são reflexos das suas reais condições históricas de vida. Frutos de uma formação tecnicista, em sua grande maioria, buscam no desafio diário acadêmico, a superação dessa formação, na construção de uma história mediada por reflexões e práticas sociais.

### 3.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PAÍSES EM ESTUDO

A partir da fala das professoras entrevistadas, descrevo e analiso como se constitui em uma perspectiva histórica por elas vivenciada, o processo de formação dos professores de educação básica, nos países em estudo. Parto das suas representações referentes aos seus processos de formação (aspectos positivos e falhas); das principais mudanças que ocorreram em suas práticas, a partir das suas vivências no processo de formação docente após a década de 90; das experiências internacionais que conhecem referentes ao processo de formação de professores de educação básica e possíveis pontos comuns quanto à organização de um currículo de formação docente nos países do MERCOSUL.

Inicialmente, cabe destacar, como já foi evidenciado neste Relatório em vários momentos, que cada país em estudo tem um processo histórico diferenciado, que se reflete na história de vida das professoras entrevistadas. Minha intenção, neste estudo, é conhecer o processo de formação dos professores de educação básica a partir de suas vivências e não apenas das teses que defendem.

Partirei das suas vivências como alunas no processo de formação docente. Após, almejo conhecer as representações deste processo de formação, na construção de suas práticas



docente. Aspectos positivos e possíveis falhas que refletem ou refletiram no fazer diário, como professoras sobre as quais elas tecem reflexões.

No que tange ao processo de formação, por elas vivenciado, todas apontaram a importância da relação entre a teoria e a prática na constituição desse processo. Os pontos positivos destacados refletem a sintonia dessa relação, constituindo o processo de formação como uma prática social. Os pontos falhos permeiam a dicotomia dessa relação no processo de formação.

A sintonia entre teoria e prática, para algumas professoras, só esteve presente no doutorado, alicerçado no processo da investigação. Para outras, já no processo de formação inicial, em nível de graduação. Mas o ponto que converge entre as falas das professoras entrevistadas é a relevância da presença concreta da teoria e da prática no processo de formação, como uma relação mediada pelo fazer acadêmico do professor. A argumentação das entrevistadas converge, também, relativamente à falha no processo de formação, tendo sido apontada a ausência dessa relação no trabalho desenvolvido pelo professor, como um saber instituído, descontextualizado de uma realidade social.

Neste contexto, destaco as seguintes falas:

A falha fundamental era a falta de realidade na formação universitária [...]. (A1, q.1<sup>61</sup>).

Talvez o que posso dizer em termos de falha na minha formação é que fui despertada um pouco tarde para a visão mais crítica da educação. [...] Era uma prática sem reflexão. [...] A teoria, para mim, sempre foi um desafio e continua sendo (B1, q.1).

A teoria e a prática são categorias filosóficas, essenciais ao processo de formação do professor. Na mediação desta relação é que se têm possibilidades de transformar a realidade objetiva. Tanto a prática, como a teoria são um processo histórico, e, segundo Marx (1984, p.109): “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”. Isto é, existe uma prática e a compreensão desta prática, se fundamenta na teoria, na consciência sobre essa prática. De acordo com Triviños (2009), na concepção materialista, a teoria nasceu da prática como um processo social. Todavia, se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática, essa realidade e seus movimentos.

Nas verbalizações das entrevistadas, a busca de uma formação esteve associada à busca de uma teoria para melhor compreender a prática. Elas tiveram sua formação inicial nas décadas de 60, 70 e 80, período de muita mobilização política e ideológica em seus países. As

<sup>61</sup> A1 – q.1: “El fallo fundamental, era la falta de realidad en la formación universitaria [...]”.

professoras manifestaram que suas trajetórias sócio-políticas em movimentos estudantis, em grupos políticos, na militância (A1 – q.1; A3 – q.1; B1 – q.1; B3 – q.1; U1 – q.1; U2 – q.1; U3 – q.1; U4 – q.1) possibilitaram uma melhor compreensão da educação como fenômeno material social e sua interlocução com outros fenômenos materiais. Destaco a fala da professora U2 – q.1<sup>62</sup>:

Quando eu fiz minha formação na década de 60, foi excelente. Era uma época de ouro da formação no Uruguai [...]. A ditadura do Uruguai durou de 1973 até 1983 [...]. Nesse momento aparecem os interventores na educação. Foi um desastre [...].

Segundo a grande maioria das professoras entrevistadas, essas interlocuções entre a teoria e a prática, nos seus processos de formação, se realizaram nas instituições universitárias. Destacam que nessas instituições, encontraram maior autonomia no processo de formação articulado com a pesquisa (B2, q.2). De acordo com a professora argentina A2 – q.1<sup>63</sup>:

Os Institutos parecem ser semelhantes à escola secundária. Desde 1970 até agora, têm uma organização de muitas matérias, têm por ano dez matérias [...]. Isto faz com que não aprofundem nada. Para mim é uma falha muito grande. Parece uma má escola secundária.

Por outro lado, há de destacar, na fala das professoras, o estigma no seio dos ambientes universitários, pelo fato de terem realizado suas formações iniciais em instituições não universitárias, onde, a partir da década de 80, a dicotomia entre a teoria e a prática ficou mais forte, essencialmente na Argentina e no Uruguai, após a ditadura. Na década de 80, o processo de formação docente nesses países, como também no Brasil, foi marcado pela tendência tecnicista. As poucas aberturas para uma discussão mais ampla sobre teorias da educação, em uma linha mais progressista, que tinham, à época, ainda com sérias restrições, se realizavam nas universidades. Para elucidar esta situação, resgato a fala da professora uruguaia A3 – q.3<sup>64</sup>:

[...] a grande maioria têm a formação de *maestros*. Eu, por exemplo, tenho duas licenciaturas; sou mestre e estou fazendo doutorado (...). Sou diplomada como qualquer outro aqui. Porém há o estigma. Isto é uma ignorância.

<sup>62</sup> U2 – q.1: “Cuando yo hice mi formación en la década de 60, fue excelente. Era una época de oro de la formación en Uruguay [...]. La dictadura de Uruguay duró de 1973 hasta 1983. [...]”.

<sup>63</sup> A2 – q.1: “[...] Los Institutos me parecen semejantes a la escuela secundaria. Desde 1970 hasta ahora tienen una organización de muchas materias, tienen por año diez asignaturas. [...] Con eso hacen que no se profundice nada. Para mí eso es un fallo muy grande (...) Me parece una mala escuela secundaria”.

<sup>64</sup> A3 – q.3: “[...] la gran mayoría tiene la formación de maestro. Yo por ejemplo, tengo dos licenciaturas : la maestría y ahora estoy haciendo doctorado [...]. Soy diplomada como los demás. Sin embargo hay el estigma. Esto es ignorancia [...]”.

Esse processo de formação das décadas de 60, 70 e 80 se materializou por meio da prática docente dessas professoras, também na década de 90, pois todas começaram a trabalhar muito cedo em escolas, e, paralelamente, realizaram seu processo de formação.

De acordo com as professoras entrevistadas, seus alunos hoje são “Filhos da Reforma” (A2 – q.1). São as reais consequências da transformação dos anos 90, caracterizados pelas professoras entrevistadas como a década da precarização e da racionalização das condições do trabalho acadêmico e das universidades públicas, e da essência da competição e do individualismo no processo de formação, como fruto do atual modo de produção vigente, que centraliza o mercado como um determinante não como uma oportunidade.

No processo de formação docente, há uma adaptação às exigências do mercado, negando a capacidade de reconhecer a especificidade histórica do capitalismo. Neste contexto, a função coercitiva do Estado, como Nação, foi a de apoiar o poder privado da sociedade civil em atendimento às demandas do mercado.

De acordo com Wood (2003), o capitalismo é um processo totalizador, cruel, que dá forma a nossa vida em todos os aspectos imagináveis. Submete a vida social às exigências abstratas de mercado, por meio da mercantilização da vida em todos os seus espaços, determinando a alocação do trabalho, do lazer, dos padrões de produção, de consumo e de organização do tempo.

De acordo com a professora brasileira B3 – q.1:

Foi um período de um vazio de políticas e o que se queria de formação [...]. Ao mesmo tempo em que avançaram em termos de construções teóricas, os professores tiveram problemas de salários, de condições de trabalho, em nome da racionalização de recursos. Houve um desmonte da valorização, da profissionalização docente [...]. Foi um período muito difícil para a formação; houve um vazio teórico, prático.

Este vazio teórico e prático é também destacado no desempenho dos alunos, conforme destaca a professora da Argentina A1 – q.1<sup>65</sup>:

---

<sup>65</sup> A1 – q1: “Mis alumnos de la universidad están en el cuarto año de carrera de ciencias de la educación. Y no conocen cuestiones elementales. Y yo muchas veces me pregunto: ¿Cómo pueden estar entendiendo? Por ejemplo, sobre el neoliberalismo. No tienen ni idea, no tienen ningún tipo de información, ni siquiera acerca de procesos económicos [...]. Desconocen expresiones básicas. [...] Los alumnos, por ejemplo, que hicieron su formación durante la dictadura, llegaban en mejores condiciones de las que tengo hoy. Estaban más acostumbrados a escribir, a estudiar [...]. Hoy viven al margen de todo. [...] ¿Qué ven en la tele? ¿Solamente programas de entretenimiento? No leen periódicos. Tan solo ven los titulares en Internet. No tienen ninguna idea de lo que sucede en la realidad, en su país, en el mundo, nada. Yo no tengo donde asentar nada. Están en el cuarto año. ¿Qué hizo la universidad con ellos desde que entraron? Eso yo les digo: en un año o dos, van a salir a trabajar, en la educación. Van a ser docentes en las escuelas, van a ser asistentes en las escuelas ¿Y cómo van a asesorar a los profesores? Ustedes no tienen ninguna idea que lo que se está pasando en la realidad. No tienen posibilidad de comprenderla. Ahora los docentes de la universidad, han aprobado a los alumnos porque repitieron de memoria ciertas cosas [...] Es muy dramático”.

Meus alunos da Universidade estão no quarto ano de carreira das ciências da educação. E não conhecem questões elementares. E eu, muitas vezes, me pergunto: Como podem estar entendendo? Por exemplo, sobre o neoliberalismo? Não têm nem ideia, não têm nenhum tipo de informação, sequer, sobre os processos econômicos [...]. Desconhecem expressões primárias. [...] Os alunos, por exemplo, que fizeram sua formação durante a ditadura, chegavam em melhores condições dos que tenho hoje. Estavam mais acostumados a escrever, a estudar [...]. Hoje vivem à margem de tudo. [...] O que olham na TV? Somente programas de lazer? Não leem jornais. Olham os títulos na Internet. Não têm nenhuma ideia do que ocorre na realidade, em seu País, no mundo, nada. Eu não tenho onde assentar nada. Estão no quarto ano. O que fez a universidade com eles desde que entraram? Isto eu falo a eles: dentro de um ou dois anos, vocês vão sair para trabalhar na educação. Vão ser docentes nas escolas, vão ser assistentes nas escolas e como vão assessorar os professores? Vocês não têm nenhuma ideia do que está se passando na realidade. Não têm possibilidade de compreendê-la. Agora os docentes da universidade aprovaram os alunos porque repetiram de memória certas coisas [...]. É muito dramático.

Acredito que as relações que o professor estabelece com o seu trabalho são reflexo consciente da sua formação, que constitui o fazer acadêmico do professor. Por outro lado, essa formação também, em certo sentido, é determinada pela interação do professor com as condições existentes de trabalho, a partir das possibilidades concretas, a ele propiciadas.

Ressalta Rodríguez Rojo (1999) que, se a formação do professor se limitar a atender as demandas do mercado, a essência do neoliberalismo, conseqüentemente, o seu trabalho se refletirá neste contexto. Analisa o autor que este contexto socializa os indivíduos com valores do individualismo, do conformismo social e com o pensamento único, amorfo e débil, fazendo, assim, surgir novas necessidades ao professor trabalhador, de adaptação a esses princípios ideológicos. E isto se reflete na relação que o professor estabelece com o seu trabalho acadêmico. Essencialmente, ele deverá ser capaz de ensinar sem questionar, instrumentalizando o aluno para a inserção na sociedade com a perspectiva de que ele seja produtivo.

Todavia, como já foi elucidado neste Relatório, há possibilidades concretas que se crie uma mentalidade social de questionamento da realidade constituída por meio de uma prática social no processo de formação do professor. Para tanto, é necessária uma teoria que dê sustentação à compreensão desta prática. Caso contrário, se constituirá em um vazio social. Faz-se necessário vivenciar, experimentar, adquirir atitudes e valores que é distinto de simplesmente conformar-se com o saber, o conhecer, o compreender e investigar aplicadamente. É necessário ir além, com a perspectiva de transformar o meio social. Para isso, sem dúvida, faz-se pertinente uma formação do professor que esteja em interação constante com os problemas sociais da comunidade e não apenas limitada a técnicas.

Para tanto, para que o professor tenha uma formação sustentada na prática social, se fazem necessárias condições materiais propícias para que ela ocorra. Fato este, elucidado com preocupação pela grande maioria das professoras entrevistadas, essencialmente na década de

90, quando houve um acentuado processo da proletarização acadêmica dos professores, mediante a escassez de recursos. Outro ponto a destacar é o acelerado processo da formação do professor de educação básica, diante de uma formação fragmentada e pulverizada, atendendo as demandas de mercado. Dentre os exemplos destacados no processo de aligeiramento da formação docente, destaca-se, a partir da década de 90, o incentivo à educação a distância e a ampliação das instituições de formação privadas, muitas vezes com critérios acrílicos para sua realização.

Por outro lado, a partir da década de 90, os valores, os costumes, a cultura tradicionalmente aceita e instituída nas sociedades tornaram-se quase que obsoletos. Foram desestabilizados com a vinda de novos conhecimentos, com o avanço da tecnologia, propiciando novos valores e costumes. Alguns desses valores e costumes, e a valorização de aspectos culturais ainda se mantiveram, outras caíram no esquecimento. Com o movimento desta nova realidade, o processo educacional envolvendo professores, alunos e instituições também teve que se adaptar, por exemplo, com os novos enfoques dados ao acesso ao conhecimento e à formação.

Destaco, neste contexto, a fala da professora do Uruguai U1 – q.1<sup>66</sup>:

[...] há uma abertura de canal, não só na região [...]. Eu, da minha casa me comunico com gente do mundo inteiro [...]. A informação, também a utilizam as crianças. Há uma série de problemas que estão na sociedade, que nos têm empobrecido [...]. Porém quanto à possibilidade de acesso ao conhecimento, penso que os canais são outros. [...] Os recursos que tínhamos eram o rádio, o jornal e se acabou. Mesmo a televisão tem seus aspectos negativos, mas também os positivos para a informação. Depende do que assistes [...]. Por exemplo, meu neto de cinco anos, como está aberto para as informações! É uma coisa impressionante! Como maneja todos os instrumentos eletrônicos! É impressionante! Começa sua formação mais cedo. Muito distante da minha geração.

Mediante esta possibilidade de acesso às informações, as professoras entrevistadas também manifestam a de conhecer novas experiências internacionais de formação docente. Todas afirmaram que, com o avanço tecnológico, o acesso às informações tornou mais acessível, mas este acesso está também diretamente vinculado às condições materiais de cada uma.

---

<sup>66</sup> U1 – q1: “[...] Hubo una apertura de canal, no solo en la región [...]. Yo de mi casa me comunico con gente del mundo entero [...]. La información también la utilizan las crianzas. Hay una serie de problemas que están en la sociedad, que nos ha empobrecido [...]. Pero en cuanto a la posibilidad de acceso al conocimiento, pienso que los canales son otros. [...] Los recursos que teníamos, eran la radio, el periódico y nada más. Mismo la televisión tiene sus aspectos negativos, pero también los positivos para la información. Depende de lo que veas y escuches [...] Por ejemplo mi nieto de cinco años, como está abierto para la información. Es una cosa impresionante. Como maneja todo los instrumentos electrónicos es impresionante. Empieza más temprano su formación. Muy distante de mi generación”.

A possibilidade de participar de seminários, de poder ter acesso à Internet, de viajar ao exterior ou mesmo de poder comprar livros está associada às condições materiais propiciadas e vivenciadas pelo professor. O processo de formação está diretamente associado às condições de sua realização. A formação passa a ser uma possibilidade realizável, desde que o professor tenha condições materiais concretas para sua materialização.

Uma condição favorável da possibilidade de conhecer outra realidade e experiências internacionais sobre a formação dos professores de educação básica, por exemplo, é a participação das professoras no Seminário Internacional de Formação de Professores, realizado anualmente num dos países que integram o Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Algumas das professoras entrevistadas, mais precisamente 54% delas, participam deste Grupo de Pesquisa, o que lhes permite ter uma visão geral da realidade educacional da Argentina, do Brasil, do Uruguai, do Chile e da Venezuela.

Vinte e sete por cento das professoras entrevistadas afirmaram que possuem também uma visão geral do cenário educacional de países como: Itália, Alemanha, Espanha, Inglaterra, Cuba, Panamá, Colômbia e França. Esse conhecimento foi obtido por meio de pesquisas e de viagens, que realizaram a esses países. Porém, o conhecer profundamente requer ir além das pesquisas realizadas, pois, nos resultados obtidos em suas investigações buscam-se apenas generalidades.

Resgato a fala da Professora U1 – q.7<sup>67</sup>:

Conhecemos o que nos mostram. Então, eu não sei. Eu não estava vivendo nesses lugares para conhecer melhor. São hábitos diferentes, histórias de vidas diferentes. Tens que vivê-las. Conhecer por dentro. Conhecer profundamente a história. As instituições têm suas histórias e isto se conhece vivendo.

Reafirmam, as professoras, que cada país tem sua peculiaridade histórica, política e social e que há pontos comuns que até podem ser transpostos para outras realidades, mas sem esquecer a cultura e os valores que são peculiares de cada Nação. O adotar indistintamente ações educativas, desconstituídas do conhecer de uma realidade concreta é essencialmente problemático e pode gerar frustração e descrédito para quem tem que implementá-las sem efetivamente conhecer, acreditar. Tornam-se ações ilusórias, utópicas, fora de uma realidade concreta.

---

<sup>67</sup> U1 – q.7: “Conocemos lo que nos muestran. Entonces, yo no sé. Yo no estaba viviendo en esos lugares para conocer mejor. Son hábitos diferentes, historias de vida diferentes. Hace falta vivirlas. Conocerlas de dentro. Conocer profundamente la historia. Las instituciones tienen sus historias y eso se conoce viviendo”.

De acordo com as professoras que participaram da pesquisa, há pontos comuns entre os países membros do MERCOSUL que podem ser pensados; ideias gerais para a formação do professor de educação básica. Como argumenta Triviños e Oyarzabal (2006, p. 11),

os países que integram o MERCOSUL têm características semelhantes que são fundamentais. Mas também essas Nações apresentam diferenças muito importantes. De maneira que, a priori, não é possível desenhar, por exemplo, um currículo comum de conteúdos.

Todavia, há características comuns que podem orientar as concepções curriculares em relação a possíveis conteúdos. Como já foi elucidado neste Relatório, no Capítulo 01 – *Formação do Professor de Educação Básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai* –, os Lineamentos e as Diretrizes Curriculares são os documentos que delineiam os currículos e aí está imbuída a concepção que se tem de que sociedade se deseja construir.

E nesta raiz curricular está também a noção de Ser Humano, associada a uma visão teórica e prática de formação do Homem. Por esse motivo, a essência do fenômeno da formação do professor de educação básica está no currículo, pois este estabelece o prioritário, os elementos necessários para a formação do professor de educação básica.

Defendemos como participantes do Grupo de Pesquisa “A Formação de Professores do MERCOSUL/ CONE SUL”, que não podemos pensar em um currículo que não possibilite a emancipação do Homem, para que ele exerça plenamente sua existência, com suas necessidades materiais e espirituais satisfeitas e em desenvolvimento (TRIVIÑOS; OYARZABAL, 2006).

Para tanto, essa consciência emancipatória com pontos gerais comuns entre os países do MERCOSUL, em certo sentido, vai na contramão do processo histórico vivenciado pelos países em estudo. Por exemplo, as políticas públicas educacionais desses países, são determinadas pelas políticas públicas que atendem aos preceitos dos organismos internacionais desde a década de 90 e que produzem e reproduzem os ditames neoliberais do atual modo de produção. Romper com essa realidade exigiria ir na “contra-consciência”, como preconiza Mézáros (2008), no sentido de uma transformação social ampla e emancipatória. E esta ação não está somente no leme da educação, mas no entendimento desta na relação mediada com outros fenômenos sociais.

Destaco neste contexto a fala da Professora A3 – q.8<sup>68</sup>:

---

<sup>68</sup> A3 – q.8: “[...] Como somos Países dependientes, una vez más se van a poner de acuerdo en principios que atiendan a las recomendaciones, que además son recomendaciones que les marcan los organismos internacionales de financiación. Y si se reuniesen los Ministerios de Educación, de cada uno de nuestros Países, iban a ponerse de acuerdo sobre principios que no rompiesen con las recomendaciones de los organismos internacionales”.

[...] Como somos países dependentes, uma vez mais vamos concordar com os princípios que atendam as recomendações, que ademais são recomendações que marcam os organismos internacionais de financiamento. [...] E, se os Ministérios de Educação, de cada um dos nossos países se reunissem, iriam se por de acordo a princípios que não vão romper com as recomendações dos mecanismos internacionais.

Resgatando o questionamento inicial, que norteou os conteúdos desta categoria empírica – Como se constitui em uma perspectiva histórica, o processo de formação dos professores de educação básica, nos países em estudo? – posso destacar diante da fala das professoras entrevistadas, que o processo de formação dos professores de educação básica é mediado pela relação da teoria com a prática.

Esta relação, em distintas visões, vem sendo amplamente discutida por estudiosos desde o Século XIX, quando a atividade teórica começou a assumir uma dimensão mais valorizada no desenvolvimento do trabalho social. Neste contexto, a relação entre teoria e prática é um dos mais delicados movimentos contraditórios presentes, historicamente, no processo de formação dos professores, em seus distintos níveis de atuação (SAVIANI, 2000).

No desenvolvimento da análise do fenômeno do presente estudo, considero que o processo de formação está essencialmente sustentado pelo currículo e singularmente, pelas políticas públicas educacionais historicamente constituídas nos países em que foi realizado este estudo. Numa visão mais geral, estas políticas são fundamentadas pelo atual modo de produção vigente que estabelece um cenário homogêneo de desenvolvimento educacional para os países, como membros integrantes do MERCOSUL. Neste contexto, em certo sentido, a sintonia e a dicotomia desta relação, estão diretamente relacionadas às condições de realização do processo desta formação.

Estas condições, entre outros fatores, estão delineadas nos Sistemas Educacionais de Formação Docente, que dão sustentação ao processo de formação. Isto posto, na próxima seção do presente capítulo, irei descrever e analisar, por meio das falas das professoras entrevistadas, o sistema educacional de formação docente dos países em estudo.

### 3.3 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PAÍSES EM ESTUDO

Com base nos depoimentos das professoras que participaram da pesquisa, descreverei e analisarei, nesta seção, como se constituem os Sistemas Educacionais de Formação Docente



(no caso da Argentina e do Uruguai) e a Política de Formação Docente (no caso do Brasil). Diante das suas vivências como estudiosa da área de formação de professores de educação básica, busco conhecer como concebem esses Sistemas e a Política de Formação Docente e suas implicações neste processo de formação.

Outro aspecto que busco conhecer, a partir da fala das professoras entrevistadas, é como se deu a participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração destes Sistemas e da Política de Formação Docente. A partir deste contexto, situo as instituições universitárias e não universitárias como responsáveis pelo processo de formação dos professores de educação básica nos países em estudo.

Apenas para situar, apresento sinteticamente no Quadro 4 – *A formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai* – onde ocorre a formação dos professores de educação básica, nos países em Estudo<sup>69</sup>.

<b>Argentina</b>	Ocorre quase que exclusivamente nos Institutos de Formação Docente (de nível superior – não universitário) e em algumas poucas universidades espalhadas pelo País.
<b>Brasil</b>	Ocorre na modalidade Normal (ensino médio – curso de magistério), ou em nível superior: em Curso de Licenciatura, de Graduação, nos Institutos Superiores de Educação (podendo estar ou não vinculados à universidade) e nas Universidades.
<b>Uruguai</b>	Ocorre exclusivamente nos Institutos Superiores de Formação Docente (nível superior – não universitário) vinculados à Administração Nacional de Educação Pública (ANEP).

Quadro 4 – A formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai

Os Sistemas e a Política de Formação Docente são frutos das reformas educacionais vivenciadas pela Argentina, pelo Brasil e pelo Uruguai a partir da década de 90. Por meio destes, há uma retomada gradativa por parte do Estado, como Nação, em parceria com Municípios e Províncias, do desenvolvimento do processo de formação dos professores de educação básica.

Todas as professoras manifestaram que estão de acordo que é responsabilidade do Estado a formação dos professores de educação básica. Todavia, mediante a realidade de cada País em estudo, este processo está sendo visto de distintas formas, em consonância com o processo histórico vivenciado singularmente por essas nações.

Com a descentralização do processo de formação dos professores de educação básica, vivenciado na década de 90, este novo movimento do Estado de centralizar suas ações

<sup>69</sup> Um estudo mais detalhado sobre esta temática consta neste Relatório, no Capítulo 1 – *A Formação do Professor de Educação Básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai*.

mediante esse processo de formação, em certa medida, na visão das professoras, vem legitimar na essência o que até então estava sendo desenvolvido. Ou seja, perpetua o processo de descentralização, porém agora com uma ação do Estado muita mais de abrangência legal do que efetiva.

Nos Sistemas e na Política de Formação Docente, há dois movimentos essenciais: o de unificação do processo formativo em nível nacional e o de aproximação deste processo das universidades. A busca na essência é negar a desarticulação e fragmentação do processo formativo da década de 90, com vistas a elevar o nível de qualidade das escolas, no que tange à formação e à permanência dos alunos.

Outro ponto comum é que os países definiram um órgão como responsável para realizar esse movimento de unificação e articulação: na Argentina e no Uruguai, o Instituto Nacional de Formação Docente, e no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Cada país vem utilizando mecanismos distintos a fim de legitimar as metas de unificação e articulação. Na Argentina ainda vêm se legitimando os mecanismos de regulação, controle e competitividade entre os Institutos de Formação Docente vigentes na década de 90, com o processo de credenciamento dessas instituições. Neste contexto, destaco a fala da Professora argentina A1 – q.9<sup>70</sup>:

Eu sou contra a proposta do Instituto Nacional de Formação Docente. Penso que é uma intervenção do Estado Federal nas províncias, manejando uma quantidade de recursos importantes e diante da carência dos recursos, as Províncias aceitam o que vem. Em cada Província a situação é diferente. Eu sempre estive contra a transferência para as Províncias da formação dos professores. Creio que isto é uma responsabilidade do Estado Nacional que não pode ser transferida. É o único que pode dar unidade ao Sistema. [...] Eu creio que o melhor que poderia fazer o Estado Nacional é voltar a assumir a atenção da formação de professores pelo menos em um, dois, três institutos em cada, Província. Isto foi historicamente importante, por que influi no resto das instituições. [...] Para mim, a primeira coisa que deve ser recuperado pelo Estado Nacional é a responsabilidade da formação dos professores de educação básica. Trazer outra vez a responsabilidade em nível nacional dos institutos, e pôr nestes institutos todas as condições, os recursos que necessitam para fazer a formação inicial, para fazer a capacitação, que sejam centros de produção de materiais didáticos, que sejam centros de consultas.

---

<sup>70</sup> A1 – q.9: “Yo estoy en contra a la propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente. Pienso que es una intervención del Estado Federal en las Provincias, manejando una cantidad de recursos importantes y frente a la carencia de recursos de las Provincias, aceptan lo que venga. En cada Provincia la situación es diferente. Yo siempre estuve en contra a la transferencia a las Provincias, de la formación de los profesores. Creo que eso es una responsabilidad del Estado Nacional que no puede ser transferida. Es lo único que podría darle unidad al sistema. [...] Yo creo que lo mejor que podría hacer el Estado Nacional, es volver a asumir la atención de la formación de profesores, por lo menos en uno, dos, tres institutos en cada Provincia. Eso fue históricamente importante, por que eso influye en el resto de las instituciones. [...] Para mí, la primera cosa que debe ser recuperada por el Estado Nacional, es la responsabilidad por la formación de los profesores de la educación básica. Traer otra vez la responsabilidad a nivel nacional de los Institutos, y dar a estos institutos todas las condiciones, recursos, que le hacen falta, como hacer la formación inicial, como hacer la capacitación, que sean centros de producción de materiales didáticos, que sean centros de consultas”.

Concordo com a professora A1, que ainda persiste uma sustentabilidade do processo da descentralização, pois a centralização do papel do Estado é negada diante da perpetuação dos mecanismos da década de 90, ainda vigentes hoje em que a formação permanece a cargo das províncias. O Estado neste momento, de acordo com as falas das professoras argentinas entrevistadas e do estudo realizado sobre esta realidade, vem desenvolvendo um papel incipiente de articulador, perpetuando, diante de limitadas e em diferentes contextos de realização, a formação dos professores de educação básica, sob a responsabilidade das Províncias.

Quanto à realidade brasileira, concordo com a professora B1- q1, que afirma que tivemos um avanço qualitativo com a criação da Política Nacional de Formação Docente, com vistas à criação de um sistema, definindo diretrizes que possam vir a amenizar a desigualdade deste processo de formação em um País onde as condições econômicas, políticas e culturais são díspares. A estruturação da Política Nacional de Formação Docente no Brasil ainda é muito recente, conforme analisei no Capítulo 1, Seção 1.3.2 – *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil*.

Todavia, a ação do Estado até este momento, permanece de sustentabilidade quando ainda não consegue romper com a visão utópica de homogeneidade da realidade educacional. Por exemplo, as condições de acesso ao processo de formação no Brasil são essencialmente desiguais. A Política Nacional limita-se a concentrar ações que impulsionam a formação em nível nacional, mas sem superar o pragmatismo e o formalismo sustentado historicamente. Neste contexto, destaco a fala da professora em comentário:

A primeira tarefa era criar um sistema, porém criou-se uma política. Não dava de criar um sistema público, pois no Brasil o privado é muito forte. Então o que está acontecendo agora de importante no Ministério é a organização da Conferência Nacional de Educação em 2010, que já está sendo preparada nos Estados. Que esta sim pretende criar um sistema nacional de educação, que ainda não temos. [...] Digamos sem quebrar os princípios da federação e da autonomia dos estados e dos municípios, se faria com o sistema nacional de educação um acordo ao que cabe à Nação, aos estados e aos municípios. Nós temos tido uma posição crítica ao processo da descentralização. Pois o Brasil é um país muito desigual [...]. Por exemplo, São Paulo, em tese, tem condições de propiciar um patamar de maior nível de qualidade em comparação a outros estados do Brasil. Por esse motivo sou crítica ao processo da descentralização. Ainda tenho muitas dúvidas quanto à institucionalização da CAPES como o local de criar projetos para a formação de professores. Eu tenho uma preocupação, por exemplo, com a educação a distância que também está entrando para a CAPES, o que tende a dar muita ênfase à educação a distância em detrimento da educação presencial. [...] O Ministro diz com todas as letras que é função do Estado formar os professores (B1- q1).

Tivemos alguns avanços em comparação à década de 90, sem dúvida. Mas não tivemos um rompimento, um salto qualitativo, pois até este momento (período de realização deste estudo), há indícios de perpetuação do que ocorreu, em certo sentido, na década de 90 na formação do professor em um processo aligeirado, com efetivos mecanismos que a

distancia da vivência em universidade, como por exemplo, a incidência da formação, por meio da educação a distância como prática de inserção social, muitas vezes com critérios acrílicos de realização, sob a responsabilidade dos estados e municípios.

No Uruguai, a realidade da estruturação do Sistema de Formação Docente é distinta da implementada na Argentina e no Brasil, diante dos seus órgãos autônomos<sup>71</sup>. Mas os movimentos de articulação do Estado e das províncias no processo de formação docente e a vinculação com a universidade também estão presentes como desafios impostos pelo sistema.

De acordo com as manifestações das professoras uruguaias, as relações de mediação que envolvem esses órgãos autônomos engessam o desenvolvimento do processo de formação docente no Uruguai. Neste contexto, destaco a fala da Professora U1 – q.4<sup>72</sup>:

Lamentavelmente a lei está no papel. [...] Há um problema de poder. Há dois poderes muito fortes. A ANEP e a Universidade. Aqui há um problema de autonomia. [...] O presidente da ANEP é um cargo político. Na Universidade o Reitor é eleito pelo Conselho Central da Universidade. Há uma comissão mista que está funcionando há mais de dez anos, porém é muita fala, mas concretamente não chegou [...] creio, a entendimentos sérios. Há uma relação de poder que celebra a lei com a criação do Instituto Universitário, que não sabemos muito bem em que condições vai ocorrer [...]. Esse Instituto Nacional de Formação Docente, na prática, o que vai fazer, eu não sei.

De modo geral, na fala das professoras entrevistadas há uma preocupação com o desenvolvimento das ações dos Sistemas e da Política, de modo a não sustentar o processo de formação docente nesses países, mas de efetivamente romper com o até então instituído. Como a Argentina e o Brasil, o Uruguai também, por meio de mecanismos de controle e competitividade, regula as ações do Instituto, com uma visão igualitária para realidades distintas. Cresce também com vistas ao processo de formação, a educação a distância no Uruguai, também alicerçada na concepção de inserção social.

Diante da realidade educacional singular de cada país, prevalece no geral a sustentabilidade dos princípios da competitividade e do individualismo, do formalismo instituído em Lei, fortalecido também na falas das professoras-pesquisadoras participantes da pesquisa. Há mudanças graduais gerais, mas não essenciais, ou seja, o Estado vem chamando para si a responsabilidade do processo de formação de professores em nível nacional, mas prevalece o processo da descentralização quando este não toma a responsabilidade central. Há

<sup>71</sup> Vide Capítulo 1, Seção 1.3.3 – *O sistema único nacional de formação docente no Uruguai*.

<sup>72</sup> U1 – q.4: “Lamentablemente la ley está en el papel. [...] Hay un problema de poder. Hay dos poderes muy fuertes. La ANEP y la Universidad. Acá hay un problema de autonomía. [...] El presidente de la ANEP es un cargo político. En la Universidad el rector es elegido por el consejo central de la Universidad. Hay una comisión mixta que está funcionando hace más de diez años, pero es mucho hablar pero concretamente no hay llegado [...] creo, a entendimientos serios. Hay una relación de poder que celebra la ley con la creación del Instituto Universitário, que no sabemos muy bien en que condiciones va a ocurrir [...] Ese Instituto Nacional de Formación Docente, en la práctica lo que va hacer, yo no sé”.

uma parceria formal com os municípios e as províncias, mediado por relações de poder, em uma visão homogênea para realidades heterogêneas. A mudança (centralização) e a manutenção (descentralização) são movimentos antagônicos que permeiam esse processo em uma visão idealista distante de uma realidade concreta.

Os Sistemas e a Política de Formação Docente não são dados naturais, mas uma produção social, uma consciência refletida que tem uma coerência interna nos seus propósitos, porém distante de uma realidade concreta. Carece na sua estruturação possibilidades de como proceder em um regime de colaboração com os municípios e as províncias, preservando a diversidade e as peculiaridades locais, com vistas a prover um processo nacional de formação com bom nível de qualidade.

Considero que uma possibilidade concreta inicial, para o conhecimento da realidade local na construção dos Sistemas e da Política de Formação Docente, poderia ocorrer por meio do diálogo com os docentes que vivenciam o processo de formação dos professores de educação básica. Estes estão lá, na realidade, no dia a dia. Conhecem sua realidade, necessidades e aspirações. Mas, diante da pesquisa realizada e legitimada pela fala das professoras entrevistadas, a participação efetiva dos professores na construção dos Sistemas e da Política de Formação Docente não ocorreu. Apresento a fala da professora argentina A1 – q.1<sup>73</sup>:

E se falou, obviamente, como sempre, na Argentina, que houve uma instância de participação para a elaboração do Plano. Na realidade, não poderemos falar de uma participação real e sim de uma pseudo participação, porque, quando alguns professores comparecem em reuniões regionais das províncias, não vão com a voz dos institutos, porque para os institutos não se reserva tempo para reuniões e para elaborar o pensamento que cada instituto teria até chegar às autoridades provinciais. O que cada um pode, digamos, apresentar, de sua própria visão, não se pode chamar de participação real.

Essa participação não efetiva dos professores perpassa também pelas condições de participação que muitas vezes são subtraídas dos docentes. Essa participação passa necessariamente pela possibilidade de reflexão sobre a prática, por um diagnóstico minucioso da realidade educacional e sua relação com outros aspectos sociais que a envolvem.

Em uma ação individualizada poucos têm acesso a este processo de discussão e envolvimento. As condições dos professores de educação básica, de participação nas discussões coletivas sobre o processo de formação com os órgãos responsáveis, neste contexto

---

<sup>73</sup>A1 – q1: “Y si hablo, por supuesto, como siempre en la Argentina, que hubo una instancia de participación para elaboración del plan. En realidad, no podremos hablar de una participación real y sí de una pseudo participación. Por que cuando algunos profesores acudian de reuniones regionales de las Provincias, no iban con la voz de los Institutos, porque para los Institutos no si reserva tiempo para reunirse y elaborar el pensamiento que cada Instituto tendría hasta llegar a las autoridades provincianas. Lo que cada uno iba y podía digamos aportar de su propia mirada, de modo que no podemos llamar eso de participación real”.

é um privilégio e não um direito de todos, até por que os órgãos responsáveis pelo processo de elaboração dos Sistemas e da Política de Formação Docente pouco se comunicam com as escolas efetivamente.

Como uma ação educativa intencional, com claros propósitos no desenvolvimento da sociedade local, os Sistemas e a Política de Formação Docente, no geral, apresentam indícios de sustentação histórica, até o presente momento, da formação do professor de educação básica com princípios liberais de inserção social, mas distante de uma totalidade concreta.

Porém, como já foi anunciado em vários momentos neste Relatório, um aspecto positivo dos Sistemas e da Política de Formação Docente é a tônica do processo de formação em nível superior. Todavia os documentos dos países em estudo que fundamentam esta formação, a situam em instituições universitárias ou em instituições não universitárias, mas com características de atividades desenvolvidas nas universidades.

Ao serem questionadas onde deveria ser realizada a formação de professores de educação básica em seus países, 73% das professoras entrevistadas afirmaram a relevância de que esta ocorra em universidades. E 27% defendem que a formação deve ocorrer em instituições não universitárias, como os institutos de formação docente, desde que tenham as mesmas condições de trabalho das universidades.

Antes de iniciar o processo de análise da fala das professoras entrevistadas, destaco uma singular diferença na constituição entre as universidades públicas (nacionais) argentinas, uruguaias e brasileiras. Na Argentina, as universidades nacionais são entes autônomos e autárquicos, sem nenhuma vinculação com o Estado. No Uruguai, há uma única universidade pública, também autônoma e autárquica. Já no Brasil, as universidades são autárquicas, com autonomia pedagógica, administrativa, porém não financeira.

Em um processo de análise de ação – reflexão – ação, é interessante observar o posicionamento das professoras. Todas advertem em suas falas sobre a importância de a formação docente estar alicerçada no processo da teoria e da prática, e isto se dá efetivamente em um espaço de formação onde o ensino e a pesquisa sejam um alicerce do processo formativo. Fundamentalmente mediante as condições propícias, este processo de formação deve ser realizado na universidade, em virtude das condições de trabalho oferecidas.

Os 27% das professoras que defendem que a formação pode ocorrer em instituições não universitárias são argentinos e uruguaios, e suas argumentações se fundamentam diante da história vivenciada por esses países no que tange ao processo de formação docente. Todavia, a professora da Argentina acrescenta que essas instituições necessitam ter uma vinculação com a universidade e melhores condições de trabalho:

A3 – q.4<sup>74</sup>: Bem eu [...] não fecharia os institutos superiores de formação docente, o que eu tentaria fazer é uma política que vincule as universidades aos institutos. E que modifique fundamentalmente as condições de trabalho dos professores dos institutos. A vinculação com as universidades poderia, inclusive, viabilizar a participação nas investigações, o que facultaria uma nova perspectiva ao desempenho docente. [...] Porém, creio que será um conflito muito grande fechar os institutos de formação docente. Eu creio que deveriam propiciar outras condições de trabalho, condições de formação docente para os formadores e uma vinculação mais estrita com as universidades nacionais que estão mais próximas dos institutos.

U5 – q.4<sup>75</sup>: Nós, historicamente, nunca pertencemos à Universidade. [...] Os nossos títulos são reconhecidos como de graduação, porque o curso tem uma duração de quatro anos. São títulos terciários e em qualquer parte do mundo os reconhecem como títulos de graduação pela duração de quatro anos. As cargas horárias são as que correspondem ao título de graduação. Defendo até a universidade pedagógica. Porém, temos condições de formar os docentes. A universidade não nos quer.

O posicionamento das professoras em defesa da realização da formação dos professores de educação básica nas instituições não universitárias é reflexo da consciência, da leitura que fazem da realidade e de todo um processo histórico por elas vivenciado. Na minha visão como pesquisadora, em um primeiro momento posso situá-la como uma consciência irrefletida, diante das reais condições de trabalho dos institutos de formação e da negação de que esta formação ocorra na universidade.

Essencialmente, na fala dessas professoras transparece a luta entre dois modelos diferentes de formação: os institutos voltados para uma prática educativa, diante das condições de trabalho propiciadas aos professores, e as universidades numa prática educativa com possibilidades mais favoráveis de inserção numa prática social, diante da articulação da teoria e da prática, por meio do desenvolvimento do trabalho acadêmico.

Romper com a formação dos professores nos institutos de formação docente, em certo sentido, é romper com um processo histórico secular nesses países. Concretamente essas professoras manifestam uma preocupação do que poderá ocorrer com os professores que trabalham nos institutos, com suas trajetórias e suas histórias.

---

<sup>74</sup> A3 – q.4: “Bueno yo [...] no estaría por cerrar los Institutos Superiores de Formación Docente, lo que yo tentaría hacer es una política que vincule las universidades a los institutos. Y que cambie fundamentalmente las condiciones laborales de los profesores de los Institutos. La vinculación con las universidades podría incluso participar de las investigaciones, lo que le daría luego una nueva perspectiva en lo desempeño de la docencia. [...] Pero creo que será un conflicto muy grande de cerrar los institutos de formación docente. Yo creo que tendría que hacer es brindarles otras condiciones laborales, condiciones de formación docentes para los formadores y una vinculación más estricta con las universidades nacionales que esté más cercana de los institutos”.

<sup>75</sup> U5 – q.4: “Nosotros históricamente, nunca pertenecemos a la universidad. [...] Los títulos de acá son títulos reconocidos como de grado, por que tienen una duración de cuatro años. Son títulos terciarios y en cualquier parte del mundo lo reconocen como título de grado por la duración de cuatro años. Y las cargas horarias son las que corresponden a título de grado. Defiendo hasta la universidad pedagógica. Pero tenemos condiciones de formar los docentes. La Universidad no nos quiere”.

Por outro lado, a universidade e os institutos são circuitos fechados, que se comunicam, mas com raras exceções interagem. Essa interação ocorre quase que exclusivamente como no Brasil, entre as escolas e as universidades, por meio de projetos de pesquisa de interesse das universidades. Essa interação se manifesta nos institutos e nas escolas quando elas se transformam em campos de investigação para o desenvolvimento de pesquisas coordenadas pelos professores universitários.

As universidades tradicionalmente estão destinadas ao processo de formação de profissionais para a sociedade e isto é legitimado e valorizado por ela. Outro aspecto a destacar é que na universidade se têm a possibilidade de integrar outros campos de conhecimento no processo formativo do professor, além da inter-relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, atividades típicas da universidade.

Defendo a formação do professor de educação básica na universidade, todavia não posso negar a tradição da Argentina e do Uruguai do processo de formação docente, nos institutos de formação docente. Contudo, as condições em que essa formação vem ocorrendo me faz acreditar que alguns mecanismos necessitam ser rompidos de modo a elevar o nível de qualidade desse processo formativo. E neste contexto, volto à universidade, como uma possibilidade de pensar além do instituído.

Destaco Marx (2006, p.15) que nos faz refletir sobre o poder da tradição no desenvolvimento da história:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de suas escolhas e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo.

Em certo sentido a missão do Instituto Nacional de Formação Docente, contemplada nos Sistemas Nacionais de Formação Docente da Argentina e do Uruguai, é de aproximar a formação dos professores da universidade. Mas essa aproximação é negada pela tradição do processo de formação que envolve esses Países, bem como o Brasil, da realidade universitária. A universidade tradicionalmente não esteve voltada para a formação dos professores de educação básica dos países em estudo, legitimando os interesses do Estado e da própria sociedade.

Por meio das falas das professoras entrevistadas, pude constatar esta afirmação. Setenta e três por cento manifestam a relevância em formar os professores nas universidades, mas, por outro lado, revelam um despreparo ou uma limitação por parte da comunidade acadêmica, fomentado como um processo natural, já que outras instituições estão constituídas



na sociedade e responsáveis por essa formação. Destaco essa manifestação nas falas de professoras dos três países em estudo:

A1 (q.4 e q.9)<sup>76</sup>: (q.4) – [...] na universidade. Creio que é um único espaço que os docentes podem ter outros espaços com outros profissionais de outras formações. Abre o horizonte para outras coisas. Existem outros [estudantes] que se formam para outras coisas. Este mundo fechado, dos institutos de formação, é terrível.

(q.9) - Nem todas as universidades têm formação de professores. Há muito prejuízo para as universidades ter a formação de professores. Na própria universidade é muito depreciada a formação dos professores. [...] As universidades que formam professores, tampouco a fazem bem.

B4 (q.4): Na universidade. Por que o professor é um intelectual. Seu objeto de trabalho é o conhecimento [...]. Eu penso que na universidade há várias tendências, há várias visões do que é ser professor e do papel da escola. Apesar de quase todas serem progressistas, há diferentes visões do que significa ter acesso a esse conhecimento. [...] A universidade ainda tem uma separação gigantesca entre graduação e pós-graduação. Se por um lado nos temos uma riqueza muito grande neste debate que proporcionaria aos estudantes um espaço muito rico, por outro lado, eu acho que a gente explora pouco este debate. [...] Sobre este pano de fundo do processo de formação, penso que precisamos avançar. A universidade está distante. Está acontecendo mais na pós-graduação do que na graduação.

U1 (q.4)<sup>77</sup>: Se vamos formar *maestros* e professores na universidade, haveria de se pensar em desmontar e abrir cabeças. É um querer político. Eu não sei se interessa à universidade em nível nacional. [...] Nossa universidade se define basicamente por ser profissionalizante, historicamente formadora de profissionais. [...] Com o incremento da investigação, a fazem na universidade. Definem a universidade. Não se pode pensar uma universidade, sem a investigação. Porém, eu creio que a investigação é importante também para a formação docente. [...] Me parece difícil ter êxito, porém não me parece impossível. A universidade tem aspectos positivos, que tem a ver com a busca de inovações. As instituições que se dedicam ao ensino são mais rígidas, mais estruturadas. E são compartimentos estanques. Não é impossível, mas vai levar tempo.

Em uma análise na relação da ação – reflexão – ação da universidade no que tange ao processo de formação dos professores de educação básica, como uma expressão social, exprime as ações conflitantes e contraditórias que constituem o funcionamento da sociedade. Apesar de as universidades dos países em estudo terem um singular processo histórico de desenvolvimento, no geral elas conflituosamente reproduzem a prevalência da classe social dominante, quando distanciam da universidade o processo de formação dos professores de educação básica.

<sup>76</sup> A1 (q.4 e q.9): (q.4) – “[...] En la Universidad. Creo que es un único espacio que los docentes pueden a tomar espacios con otros profesionales de otras formaciones. Abre lo horizonte para otras cosas. Existen otros que se forman para otras cosas. Este mundo cerrado, de los institutos de formación es terrible”.

(q.9) – “Ni todas las universidades tienen formación de profesores. Además hay mucho prejuicio para las universidades tener la formación de profesores. En la propia universidad es muy despreciada la formación de los profesores. [...] Las universidades que forman profesores, tampoco hacemos bien”.

<sup>77</sup> U1 – q.4: “Si vamos a formar maestros y profesores en la Universidad. Avería de pensar de desmontar y abrir cabezas. Es un querer político. Yo no sé si interesa a la Universidad en nivel nacional. [...] Nuestra Universidad se define básicamente por ser profesionalizante, históricamente formadora de profesionales. [...] Con la incremento de la investigación, hacen la universidad. Define la universidad. No si puede pensar una universidad, sin investigación. Pero yo creo que la investigación es importante también para la formación del docente. [...] Me parece difícil de lograr, pero no me parece imposible. La universidad tiene aspectos positivos, que tiene haber con búsqueda de innovaciones. Las instituciones que se dedican la enseñanza son más rígidas, más estructuradas. Y son compartimentos estanques. No son imposibles, más van llevar tiempo”.

A universidade é constituída por movimentos contraditórios de oposição e legitimação que se relacionam. Se estiver essencialmente direcionada para o atendimento, para a legitimação da classe dominante, sem uma visão mais heterogênea de uma sociedade de classes, sem a utopia da luta por uma sociedade mais cooperativa, menos competitiva, sem objetivar o desenvolvimento da inclusão social, estará destinada à apropriação privada da classe dominante em um processo de legitimação.

Em certo sentido, essa arena de conflitos que constitui a universidade é salutar, pois essa heterogeneidade é que faz surgir espaço de discussão, onde diferentes perspectivas possam se encontrar, interagir, definir-se, redefinir-se, ser aceitas ou rejeitadas, em um contínuo e inacabado processo de comunidades interpretativas de reflexão e de ação, que se manifesta em um movimento contraditório (oposição e legitimação), no atendimento das necessidades estabelecidas pelo professor na interação com as condições de realização do trabalho acadêmico. Esse trabalho desenvolvido pelo professor é consciente, no sentido de que é determinado pelas suas condições de vida e de trabalho.

Considero que a formação do professor de educação básica deve ocorrer na universidade pela sua natureza que a diferencia de qualquer outra instituição de formação. Todavia, as condições de realização do trabalho acadêmico determinam o modo e a forma de o professor relacionar-se com o trabalho. São uma das principais causas que constituem o fazer acadêmico do professor.

A relação de produção social que o professor estabelece com o seu trabalho constitui a prática social, que é objeto da sua consciência, da sua vontade. Então, o primeiro pressuposto que considero essencial nesse contexto é compreender o que o professor deseja na relação que estabelece com o seu trabalho, ou seja: que universidade ele quer construir, que universidade ele quer formar. O professor não é um ser amorfo. Ele tem vontade, opção e formação. Conscientemente, ele mantém a relação que estabelece com o seu trabalho.

A partir das relações subjetivas que o professor estabelece com o seu trabalho, ele pode manter ideologicamente as determinações do Estado. Mas, por outro lado, ele pode questionar ideologicamente as ações do Estado e, assim, participar de ações que possibilitem efetivamente a formação do professor de educação básica nas universidades.

Considero que, mesmo com suas crises, dualidades e adversidades, a formação do professor de educação básica compete à universidade. As contradições e o dinamismo peculiar dessa instituição social possibilitam ao professor a organização e a desorganização do processo de construção do conhecimento, afastando-o da capacitação meramente instrumental e reprodutora de um saber já construído.

### 3.4 RETORNANDO ÀS PROFESSORAS: ASPECTOS REFERENTES À PRÁTICA DIDÁTICA E ÀS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO

Após ter analisado, a partir das falas das professoras participantes da pesquisa, as suas concepções sobre o processo de formação dos professores de educação básica, os Sistemas e a Política Nacional de Formação Docente, retorno nesta seção, às professoras e analiso o contexto das múltiplas complexidades e determinações das análises das relações até então desenvolvidas neste Relatório.

Primeiramente, antes de executar este retorno, com base na categoria empírica Professor, descreverei e analisarei alguns aspectos referentes à prática didática de ensino das professoras e as suas condições de realização do trabalho acadêmico.

Com base nesta categoria empírica, foi interessante analisar o movimento que as professoras estabelecem no processo de produção do seu trabalho, no ímpeto do atendimento de suas necessidades. Ou seja, como já anunciei em alguns momentos deste Relatório, no processo de desenvolvimento e de interação com o seu trabalho, o professor busca essencialmente a satisfação das suas necessidades e, com isso, novas necessidades surgem na construção de possíveis realidades.

Como ressalta Eagleton (1999, p. 15), o que pensamos e como agimos são práticas históricas que se constituem a partir da interação com a realidade, porém adverte o autor que “não há prática humana fora do domínio do significado, da interação e da imaginação”. A prática do homem, neste estudo, a prática do professor, é objeto da sua vontade, da sua consciência, da relação subjetiva que estabelece com a realidade.

Busquei conhecer um pouco mais sobre a prática das professoras no processo de desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Elegi a prática de ensino, para poder analisar como ela se manifesta no processo de formação do professor e nos valores almejados a partir do exercício dessa prática no desenvolvimento do trabalho acadêmico, pois é uma das atividades indissolúveis de constituição desse trabalho.

Como já situei no presente Capítulo, Seção 3.1 – *As professoras que participaram da pesquisa* –, 82% das professoras, trabalham em universidades públicas ou privadas. Ou seja, o vínculo de trabalho dessas professoras pode assim ser descrito:

- 27% possuem dedicação exclusiva em universidade pública;
- 27% possuem vínculo de trabalho com universidade pública e privada;
- 19% possuem dedicação exclusiva em universidade privada;

- 9% dedicam-se exclusivamente a Institutos de Formação Docente;
- 9% possuem vínculo de trabalho com universidade pública e em Institutos de Formação Docente; e
- 9% são aposentadas de universidade pública.

Diante da organização dos Sistemas e da Política Nacional de Formação Docente dos países em estudo, 45% das professoras entrevistadas atuam, no processo de formação de professores de educação básica e outras 45% atuam no processo de formação de professores para a educação superior<sup>78</sup>.

Independentemente da área ou instituição em que atuam, todas manifestaram que planejam suas aulas, cientes de que esta ferramenta pedagógica, não pode engessar o processo de desenvolvimento da disciplina por meio das relações que estabelecem com os alunos. Mas é um norte, um ponto de partida, que necessita ser previamente estudado e pensado a partir do estabelecimento de metas a serem alcançadas. Por meio do planejamento, destacaram a importância da avaliação, que permite ponderar que ações podem ser mantidas, suprimidas, ou transformadas em novas ações a fim de atingir os objetivos previamente estabelecidos para a disciplina.

Mantêm de maneira geral, tradicionalmente, a organização das aulas em duas partes que interagem diante do processo didático, para melhor compreensão do conteúdo a ser desenvolvido: parte teórica, com exposição do tema a ser trabalhado, e parte prática, com o estudo de caso por meio do trabalho em grupo ou seminários.

Manifestaram também que dedicam horas ao processo do planejamento e organização das aulas. E que o “planejamento é uma tarefa incorporada ao ser professor” (B2 – q.2). Destaco neste contexto as falas das professoras A3 – q.2 e B1 – q.2, que refletem a relevância desta ferramenta para o desenvolvimento de suas práticas didáticas:

Então, preparo as classes como momento de análises de casos, ou registros, ou planos de estudos, ou documentos curriculares, ou proposta didática que arrecado nas escolas. Nós arrecadamos para que eles trabalhem. Fazemos uma análise de distintas perspectivas e tratamos de elaborar algumas conclusões que sempre ficam abertas, para outro olhar possível. Estas depois se transformam em informes parciais de análise interpretativa do enfoque de campo, e um informe final onde eles têm que elaborar uma

---

<sup>78</sup> Estas professoras são argentinas e uruguaias e já atuaram nos Institutos de Formação Docente, na formação de professores de educação básica. Hoje atuam nas universidades que não formam professores para a educação básica. Essas universidades formam profissionais na área de Ciências da Educação, com habilitação em licenciatura e formação de professores. O licenciado em Ciências da Educação pode desenvolver atividades relacionadas à educação em qualquer organização ou instituição educativa ou não, de forma presencial ou a distância. O professor em Ciências da Educação tem as mesmas competências do licenciado, além de uma formação específica destinada à atuação no sistema formal de educação.

proposta alternativa (A3 – q.2)<sup>79</sup>.

Eu não sei dar aula sem planejar. Cada aula é um desafio e eu nunca consigo repetir o mesmo curso. Porém, preservo o núcleo básico. Mas eu sempre estou envolvida com o planejar das minhas disciplinas. Eu leio muito, assino muitas revistas. A área da educação é muito dinâmica. Nós temos publicações. Eu participo de muitas bancas. Como eu vou continuar trabalhando, sem estar incorporando novas discussões? (B1 – q.2).

Sem dúvida o ato de planejar e avaliar, em um processo de movimento diário na prática didática do professor, poderá possibilitar um novo olhar sobre esta prática, objetivando aprimorá-la de modo que venha substancialmente a elevar o nível de qualidade do processo de formação dos alunos.

Para tanto, este movimento necessita de condições apropriadas para que possa se desenvolver essencialmente, que também perpassam pela satisfação das necessidades deste professor, diretamente vinculadas às suas condições de trabalho. Sem tempo para estudar, por exemplo, pouco se pode avançar conscientemente neste sentido.

Todavia, outra relação mediada pelo professor no desenvolvimento da sua prática didática é a relação que este professor estabelece subjetivamente com seu aluno. A grande maioria das professoras manifestou que os alunos apresentam um baixo rendimento no processo da leitura e compreensão da realidade. Muitos de seus alunos são trabalhadores e dispõem de pouco tempo para se preparar para as aulas. As poucas leituras que fazem não são reflexivas, pois eles não possuem bases teóricas primárias para reflexão e sustentação dos seus questionamentos, bem como possuem uma visão genérica da realidade referente aos aspectos, sociais, políticos e econômicos que a envolvem. Destaco as falas das seguintes professoras:

[...] agora estamos recebendo a consequência do vazio da educação pública que realmente há nas universidades estudantes que não dominam a leitura. Antes exigíamos a leitura crítica, agora somente a leitura (A2 – q.1)<sup>80</sup>.

O que acontece: os alunos trabalham durante o dia. Muitos já trabalham como professores, outros no comércio, ou em outras formas de atividades. Então, são alunos que às vezes chegam cansados. Então eles se limitam ao que é dado em sala de aula, pois não têm tempo para estudar. Então, por exemplo, pedir para eles lerem um livro é algo que você tem que fazer no início do semestre e vai cobrar lá no final do semestre e olhe lá, se vai dar certo. Eu me lembro que quando eu estudava pedagogia, [...] os

<sup>79</sup> A3 – q.2: “Entonces, preparo las clases como momento de análisis de casos, o registros, o planos de estudios, o documentos curriculares, o propuesta didáctica que arrecado de las escuelas. Nosotros arrecadamos para que ellos trabajen. Hacemos una analicé de distintas perspectivas y tratamos de llegar a elaborar algunas conclusiones que siempre se quedan en abiertas. Para otra mirada posible. Ese después se plasma en informes parciales de análisis interpretativo del enfoque de campo, y un informe final donde ellos tienen que elaborar una propuesta alternativa”.

<sup>80</sup> A2 – q.1: “(...) ahora es que estamos recibiendo la consecuencia del vacío de la educación pública y realmente hay en la universidad estudiantes que no dominan la lectura. Antes exigíamos la lectura crítica, ahora solamente la lectura”.

professores chegavam e cobravam e a gente tinha que dar conta. Eu penso que isto foi importante para a minha formação e eu tento fazer isto com os meus alunos. Claro que a realidade é outra (B2 – q.1).

Como situa a professora A2, estes alunos são “Filhos da Reforma” provenientes de uma década marcada pelo processo de precárias condições da educação. Situando o contexto econômico, social e político em nível de América Latina, poderemos compreender as condições em que hoje se encontram os alunos na universidade e a apatia social em que muitos se situam com limitadas leituras. Possuem muito mais informações soltas e descontextualizadas do que reflexões pensadas e teorizadas a partir de uma realidade concreta.

Todavia, compete às instituições educativas propiciar-lhes espaços formativos para este despertar da compreensão da realidade. No processo de sua formação, as professoras entrevistadas, como já foi manifestado na seção 3.2 – *O processo de formação dos professores de educação básica nos Países em estudo* –, declararam a possibilidade da sintonia da relação entre a teoria e a prática, e registraram que foi o que ocorreu de mais significativo em tal processo.

A partir deste contexto, as questioneei, sobre os currículos que sustentam suas práticas, sobre como é a distribuição das disciplinas teóricas e práticas. As professoras da Argentina, do Brasil e do Uruguai, cada uma mediante a sua realidade, que é distinta em cada país, manifestaram, no geral, que nas instituições universitárias prevalece o enfoque teórico do processo formativo, dissociado de uma prática concreta. De acordo com as palavras da professora uruguaia U2 – q3<sup>81</sup>, “A prática na Universidade, [...] é como degustar um aperitivo”. É pouco. Defendem que esta deve ocorrer gradativa e continuamente em paralelo com a formação teórica, desde o início do processo de formação.

A dicotomia da relação entre a teoria e a prática é algo debatido já há alguns anos por estudiosos da área da educação (TRIVIÑOS, 2009; SAVIANI, 2008; SCHEIBE, 2004). A sintonia desta relação está inter-relacionada com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, da relação dialética entre a ação, a reflexão e a ação. Todavia, não se trata de explicar um fenômeno, o objeto de pesquisa, mas interpretá-lo e compreendê-lo por meio das relações mediadas. E neste contexto, a teoria é uma janela que nos possibilita olhar o fenômeno sob outra perspectiva, pois não há como compreendê-lo, sem um trabalho conceitual.

Na perspectiva de minimizar o vazio social que encontram em alguns de seus alunos na universidade, as professoras entrevistadas manifestam que incluem nas suas práticas

---

<sup>81</sup> U2 – q3: “La práctica en la Universidad, [...] es como degustar un aperitivo”.

estudos de casos, colocando em tensão a prática e a teoria, diante do conteúdo trabalhado em classe. Ressalto a fala da professora A3 – q.2<sup>82</sup>:

Eu trabalho uma didática que vai além das paredes da sala de aula. Que contemple o institucional e o sistema no macro, digamos. Tratamos de pôr em tensão as teorias. Para começar, eu não proponho uma só teoria de didática, mas distintas perspectivas, porque me parece, que é uma forma de ampliar o campo de conhecimento dos estudantes. De colocá-los em contato com distintas perspectivas, ainda quando estão estudando um único objeto de estudo. Minha intenção é colocar em tensão as práticas com as teorias. E também de interrogar sobre as teorias. E não tomá-las como um conhecimento acabado, legitimado por ser produto de uma investigação científica.

Para que o professor tenha a possibilidade de propiciar no processo de formação do seu aluno a sintonia da relação da teoria e da prática, faz-se necessário um bom nível de formação e condições favoráveis para sua realização. Dentre estas condições está, como já comentei nesta seção, a interação com o aluno.

Antagonicamente, mediante a ausência de uma carga horária de prática desejável no processo formativo do professor que se observa nos currículos das instituições das professoras entrevistadas, algumas destacam que o fato de o aluno já estar trabalhando em instituições de ensino vem possibilitar um olhar diferenciado no processo de interação em sala de aula. Apresento, para elucidar este contexto, a fala da professora A2 – q.3<sup>83</sup>:

Enfim, o equilíbrio entre a teoria e a prática está desbalanceado, há mais ênfase na teoria do que na prática. Em minha formação também se passou o mesmo [...]. Sempre tivemos a ênfase na teoria e pouca prática. [...] Porém, há muitos estudantes com formação nos institutos, que trabalham em escolas, como *maestros*. Então o que se vê na teoria, na universidade, devido a sua própria prática, como trabalham como *maestros*, é muito interessante. Agora entre os que não trabalham na escola, e não têm essa prática, há um desequilíbrio.

Estes alunos trabalhadores, ao mesmo tempo que não possuem tempo para estudar, para ter acesso a uma teoria, dispõem de uma prática dissociada da teoria. Neste contexto, corre-se o risco de este conhecimento da realidade ser uma mera reprodução. Esta prática

---

<sup>82</sup> A3 – q2: “Yo trabajo una didáctica que va más allá de las paredes de las aulas. Que contemple lo institucional y el sistema en el macro, digamos. Tratamos de poner en tensión las teorías. Para empezar yo no propongo una sola teoría de didáctica, mas distintas perspectivas. Porque me parece, que es una forma de ampliar el campo de conocimiento de los estudiantes. De ponerlos en contacto con distintas perspectivas, aun cuando está estudiando un único objeto de estudio. Mi intención es colocar en tensión las prácticas con las teorías. Y también de interrogar las teorías. Y no tomarlas como un conocimiento acabado. Legitimado por ser producto de una investigación científica”.

<sup>83</sup> A2 – q3: “En fin el equilibrio entre la teoría y la práctica, está desequilibrado, hay más énfasis en la teoría que en la práctica. En mi formación también se pasó lo mismo [...]. Siempre tuvimos el énfasis en la teoría y poca práctica. [...] Sin embargo, hay muchos estudiantes con formación en los Institutos, que trabajan en escuelas, como maestros. Entonces lo que se ve en la teoría, en la Universidad, debido su propia práctica, como trabajan como maestro, es muy interesante. Ahora los que no trabajan en la escuela, y no tienen esa práctica, hay un desequilibrio”.

dissociada de uma teoria, de um método para sua compreensão, pode ser situada como um resultado, não como um ponto de partida.

Marx (2008, p.256):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Neste contexto, acredito que a relação da sintonia e dicotomia da teoria e da prática está diretamente relacionada com a formação e as condições concretas para a sua realização. Isto é, o aluno terá condições de sair da abstração inicial e ter um contato com a realidade, a fim de compreender o concreto, o real pensado, se o professor e este aluno tiverem condições adequadas para poder romper com o instituído e efetivamente conhecer e compreender a realidade.

Preliminarmente, precisavam ter suas necessidades básicas, como comer, beber, vestir e morar satisfeitas. Todavia a concepção de condições é complexa, pois não pode se limitar a alguns fatores.

Por exemplo, situando o professor como um trabalhador, as condições de trabalho são dadas como uma realidade concreta que, a partir das relações que este estabelece com o seu trabalho, pode manter e/ou transformar. Alguns elementos constituem as condições de trabalho, como: a infra-estrutura, os recursos materiais, a compensação justa e adequada para a satisfação das necessidades do trabalhador, o regime da jornada de trabalho, as legislações trabalhistas, entre outros.

Considero que há também elementos que subjetivamente constituem as condições de realização do trabalho e que igualmente perpassam pelo nível de qualidade de vida do trabalhador no trabalho, e pelo seu nível de qualidade de vida. São eles: a saúde ocupacional, o uso e desenvolvimento das suas capacidades, a oportunidade de crescimento, de poder expandir e desenvolver suas capacidades, o respeito e zelo pelos seus direitos, a integração social, o sentido de equilíbrio existente entre trabalho e vida pessoal, e a relevância social do trabalho, entre outros, que vão ao encontro das necessidades deste trabalhador (BÚRIGO, 2003).

No processo do desenvolvimento da formação dos professores nos países pesquisados, as condições de trabalho das instituições universitárias e não universitárias são distintas. Os Institutos de Formação Docente da Argentina e do Uruguai, por exemplo, possuem uma maior carga horária de prática. Todavia, a possibilidade da sintonia da relação com a teoria e a



prática no processo de formação, está mais distante diante das condições de trabalho propiciadas aos professores. Destaco a fala das professoras A2 – q.5 e U1 – q.6:

Os professores, lamentavelmente, como eu te falei, parecem que são de escolas secundárias. Nós dizemos Professores Táxis, pois vão de um Instituto a outro, de uma escola a outra, de uma universidade a outra. Há professores que trabalham em vários lugares. Ou seja, as condições de trabalho são ruins. A forma de trabalhar para sobreviver é trabalhar em vários institutos. Outra característica é que podem trabalhar em diversas disciplinas. Não há especialização. Podem trabalhar em pedagogia, em formação filosófica, porque necessitam assumir horas de aula para reunir um salário digno. Trabalham no que encontram. Necessitam trabalhar e não há especialização. As horas mais desvalorizadas, por assim dizer, as que ninguém quer assumir são as aulas de estágio [...] porque os professores têm que andar de um lado para outro e perdem tempo. Essas disciplinas estão sempre disponíveis. [...] Não tem tempo para investigar, salvo alguns projetos que pede o Instituto Nacional. Porém, são projetos pontuais que começam e terminam. Financiado, *ad oc*. Não há, como na universidade, uma cultura instalada de investigação, de projetos de dois a três anos de investigação. Esses são projetos curtos, breves e financiados. [...] Então não está a investigação concebida como parte do trabalho, de mesma dedicação. [...] Aqui na Universidade, com a mesma dedicação do trabalho, o docente investiga. A outra questão: é a formação, a capacitação é deficiente. Não há um sistema nacional de capacitação. Estes professores podem fazer mestrado, doutorado. Porém, no geral, o que se vê é que há como um sistema de oferta de cursos, seminários, cursos soltos que são em geral pagos. Os professores os fazem, para acender a outro cargo na carreira. Aqui é professor da carreira e nada mais. Não há equipe de trabalho, ajudantes. É o professor sozinho com a disciplina e nada mais. [...] A carga horária dos professores não é adequada. Como trabalhar a teoria nestas condições? (A2 – q.5)<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> A2 – q.5: “Los profesores, lamentablemente, como yo te hablé parecen que son de escuelas secundarias. Nosotros decimos Profesores Taxis, pues van de un Instituto a otro, de una escuela a otra, de una universidad a otro. Hay profesores que trabajan en varios sitios. Es decir las condiciones de laboral son malas. La forma de trabajar para sobrevivir, es trabajar en varios institutos. Otra característica es que pueden trabajar en diversas asignaturas. No hay especialización. Pueden trabajar en pedagogía, en formación filosófica, por qué necesitan asumir horas de clases para reunir un sueldo digno. Trabajan en lo que encuentran. Necesitan trabajar y no hay especialización. Las horas más desvalorizadas, como si fuera las que nadie quiere asumir son las clases de práctica [...] por qué los profesores tienen que andar de un lado a otro y pierden tiempo. Estas asignaturas están siempre disponibles. [...] No tienen tiempo para investigar, excepto algunos proyectos que pide el Instituto Nacional. Sin embargo, son proyectos puntuales que empiezan y terminan. Financiado, la doc. No hay en la Universidad una cultura instalada de investigación, de proyectos de dos a tres años de investigación. Estos son proyectos cortos, breves y financiados. [...] Entonces no está la investigación concebida como parte del trabajo, de misma dedicación. [...] Aquí en la Universidad con la misma dedicación del trabajo, el docente investiga. La otra cuestión es la formación, la capacitación es deficiente. No hay un sistema nacional de capacitación. Estos profesores pueden hacer tesina, doctorado. Sin embargo, en general lo que se ve, es que hay como un sistema de oferta de cursos, seminarios, cursos sueltos que son, por regla general, pagados. Los profesores los hacen, para ascender a otro cargo en la carrera. Aquí es profesor de carrera y nada más. No hay equipo de trabajo, ayudantes. Es el profesor solo con la asignatura y nada más. [...] No es adecuada a la carga horaria de los profesores. Como trabajar la teoría en estas condiciones?”.

São 60 horas de trabalho, porém se tens menos horas, ganhas menos. A gente trata de ter 60 horas. Porém, é terrível. Antes da ditadura, tinha um escalonamento que começava com 15 horas e ia aumentando as horas, e depois diminuindo. O máximo era 27 horas de trabalho. [...] E o salário em alguns momentos era muito bom. Porém, o salário que nós ganhávamos dava para viver perfeitamente. Isto foi até a década de 70, depois começou a mudar e nos 90 também. [...] A maioria dos *maestros* trabalha em duas escolas. Pública ou privada, 40 e 40. Manhã e tarde. É muito. Não tem tempo para estudar, somente dar aulas. Nós tínhamos tempo para preparar as aulas e estudar. [...] A deterioração das condições de trabalho, começou com a ditadura (U1 – q.6)<sup>85</sup>.

Com a escola de nível médio aqui no Brasil, nos cursos de magistério que formam também os professores de educação básica, a situação não é tão distinta. Houve alguns avanços como o piso salarial em nível nacional. Porém, as condições são precárias no que tange à jornada de trabalho, ao plano de carreira, aos recursos materiais e financeiros comparados com as condições de trabalho propiciadas aos professores de universidade, diante do exercício do trabalho acadêmico. Resgato a fala da Professora brasileira B1.– q.5:

As condições de trabalho ainda são muito precárias. É um desafio brasileiro melhorar as escolas e as condições de trabalho dos professores. Penso que na política educacional está havendo um esforço neste sentido, quando, por exemplo, nós temos um piso salarial nacional. Muito discutido, muito polemizado. Mas pela primeira vez, o professor tem um piso salarial. Pelo menos o mínimo o professor tem que ganhar. E temos também muito recente, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o plano de carreira do professor [...]. O embate hoje está fortemente na formação do professor [...], no embate da centralização e da descentralização das ações do Estado.

Há um notório processo de proletarização dos professores, que teve seu auge na década de 90, nos países em estudo, diante do processo de descentralização das ações do Estado. Os professores das universidades, na década de 90, também sentiram este processo, com a racionalização de recursos destinados à educação interferindo diretamente no seu nível de qualidade de vida e da sua vida no trabalho. O termo proletarização do professor é discutido por Contreras (2002, p. 33) diante das condições de realização do trabalho acadêmico. Ressalta o autor:

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

---

<sup>85</sup> U1 – q.6: “Son 60 horas de trabajo, sin embargo si tienes menos horas ganas menos. La gente trata de tener 60 horas. Sin embargo, es terrible. Antes de la dictadura, había un escalonamiento, donde empezabas con 15 horas e ibas aumentando las horas, y después disminuyendo. El máximo eran 27 horas de trabajo. [...] Y el sueldo en algunos momentos era muy bueno. El sueldo que nosotros ganábamos daba para vivir perfectamente. Esto fue hasta la década de 70, después comenzó a cambiar y en los 90 también. [...] La mayoría de los maestros trabaja en dos escuelas. Pública o privada, 40 y 40. Mañana y tarde. Es mucho. No tiene tiempo para estudiar, solamente dar clases. Nosotros teníamos tiempo para preparar las clases y estudiar. [...] El deterioro de las condiciones de trabajo, comenzó con la dictadura”.

De acordo com Contreras (2002, p.42), esta proletarização ocorre de forma técnica e ideológica. A proletarização técnica se produz, em certo sentido, pela perda de controle sobre as formas de realização do trabalho. Já a ideológica afeta sensivelmente, segundo o autor, os professores, pois, ao contrário dos demais trabalhadores industriais, por exemplo, os professores “[...] perderam seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas, podendo assim legitimar uma diferença de prestígio e reconhecimento”.

Esse processo de proletarização ideológica geralmente não leva à resistência (dessensibilização ideológica), mas a respostas acomodatórias (cooptação ideológica). Há uma perda do sentido ideológico e moral do trabalho. Os professores não só são vítimas deste processo, mas, em certa medida, são seus sustentadores.

Este processo de proletarização passa também pelas condições de vida do professor e das suas condições de trabalho. Na década de 90, por exemplo, o professor não perdeu somente em restrições financeiras para realizar o seu trabalho acadêmico, mas também para manter as suas necessidades pessoais. A compra de livros, o lazer, a participação em atividades culturais e sociais são restringidas em detrimento das necessidades mais básicas como moradia, saúde e alimentação, e, no limite, compra de material de trabalho.

Questionei as Professoras que trabalham em universidades, sobre suas condições de trabalho. No geral, manifestaram que são boas. Destacaram que, o nível de qualidade de vida no trabalho de que dispõem perpassa pelas suas condições salariais. As que dispõem de um salário mais satisfatório o têm devido ao tempo de serviço nas universidades, o fato de serem pesquisadoras e a jornada de trabalho. Na composição salarial dos professores atuantes em universidade pública da Argentina, do Brasil e do Uruguai esses fatores compõem o diferencial do salário dos professores no geral, mas no particular manifestam-se de diferentes formas, de acordo com o plano de carreira docente das instituições ou em nível federal, como é no caso do Brasil.

As professoras argentinas que atuam nas universidades públicas possuem dedicação exclusiva e são pesquisadoras o que lhes permite ter um salário um pouco melhor em comparação às demais professoras. É permitido terem também uma dedicação simples em outra universidade. Neste caso, 66% das professoras argentinas entrevistadas possuem vínculo também com a universidade privada de modo a agregar valor aos seus salários. Destacò a fala

da professora A2 – q.6<sup>86</sup>:

O salário que recibes como professor adjunto não te dá condições de viajar, de ter uma vida folgada. De nenhuma maneira. Neste momento o componente mais importante do salário é o tempo de serviço na Universidade. Eu tenho um terço que é o salário que me corresponde e dois terços; é o tempo que tenho na Universidade. [...] Mais antigo, mais salário. Se eu não tivesse este tempo de serviço, não ganharia para viver. Neste momento não é um salário folgado que tenho, eu tenho que trabalhar com dedicação exclusiva na Universidade [...] e com dedicação simples em outra Universidade [...], para poder minimamente acender. O salário é muito baixo.

O vínculo que possuem com a universidade é um diferencial nos salários, como já anunciei. Esse vínculo, no geral, se traduz em carga horária (jornada de trabalho). Por exemplo, no Brasil o professor que tem dedicação exclusiva na universidade pública, legalmente, não pode ter vínculo com outra instituição. E este vínculo é um dos critérios para a composição do salário. Se for maior o vínculo de dedicação (mais horas de trabalho), maior será o salário. Apresento a fala da professora uruguaia U2 – q.6<sup>87</sup>:

Os salários do professor uruguaio são muito baixos. [...] Eu sou professora de 20 horas [...]. Ganho mais, pois acabo de ganhar uma gratificação por ser investigadora [...]. A antiguidade é um fator que incide também no salário [...].

Outro fator comum na composição salarial é o tempo de serviço ou tempo de antiguidade. Também nos três países funciona na mesma proporção. Quanto mais tempo de casa, maior será o salário. Todavia, a paridade da composição do salário por tempo de serviço, na Argentina e no Uruguai, é maior em comparação ao Brasil. Destaco a fala da Professora A1 – q.6<sup>88</sup>:

Minha situação é diferente da gente mais jovem. Sou titular. É muito difícil contestar isto, pois sou titular. A antiguidade paga no salário é 120% a mais em comparação com alguém que está chegando à Universidade. [...] A parte recebemos mais pela categoria da investigação. Porém, nem todos os

---

<sup>86</sup> A2 – q.6: “El sueldo que recibes como profesor adjunto no te da condiciones de viajar, de tener una vida folgada. De ninguna manera. En este momento el componente más importante del sueldo es el tiempo de servicio en la Universidad. Yo tengo un tercio que es el sueldo que me corresponde, y dos tercios es el tiempo que tengo en la Universidad. [...] Más antiguo, más sueldo. Si yo no tuviese este tiempo de servicio, no me alcanzaría para vivir. En este momento no es un sueldo holgado que tengo, yo tengo que trabajar con dedicación exclusiva en la Universidad [...] y con dedicación simple en otra Universidad [...], para poder mínimamente ascender. El sueldo es muy bajo”.

<sup>87</sup> U2 – q.6: “Los sueldos del profesor uruguayo son muy bajos. [...] Yo soy profesora de 20hs [...]. Gano más, pues acabo de ganar una gratificación por ser investigadora [...]. La antigüedad es un factor que incide también en el sueldo [...]”.

<sup>88</sup> A1 – q.6: “Mi situación es diferente a la de la gente más joven. Soy titular. Es muy difícil contestar esto, pues soy titular. La antigüedad pagada en el sueldo es 120% más en comparación con alguien que está llegando a la Universidad. [...] A parte recibimos más por la categoría de la investigación. Sin embargo, no todos los profesores de la Universidad a pesar de tener también que realizar investigaciones, no son reconocidos por el Ministerio y por otro lado no ganan por esta actividad más”.

professores da Universidade apesar de também ter que realizar investigação, são reconhecidos pelo Ministério e por outro lado não ganham por esta atividade a mais.

Outro diferencial na composição do salário dos professores atuantes de universidade pública da Argentina e do Uruguai, em comparação com os do Brasil é a relação com o desenvolvimento da pesquisa. Nesses países, o ensino, a pesquisa e a extensão, são a tríade que compõe a universidade. Todavia, na Argentina e no Uruguai, há um reconhecimento, por meio de processo de credenciamento pelo Ministério da Educação, destinado a professores que desenvolvem pesquisas e, para tanto, recebem uma gratificação que incide sobre os seus salários.

Já no Brasil a pesquisa também incide sobre o salário do professor, mas por meio do seu desenvolvimento e da articulação com os organismos públicos e privados de financiamento. Esta ação foi fortemente intensificada na década de 90 e ainda persiste nas universidades (BÚRIGO, 2003). A dedicação à pesquisa, além de agregar valor ao salário dos professores, eleva também o nível de qualidade de vida no trabalho. Destaco as falas das professoras B1 – q.6 e B3 – q.6:

Eu sou professora aqui, meu marido é professor, minha filha é professora. Ela conseguiu também fazer a sua formação. Ela compra livros, ela vai a eventos. Claro, ela tem toda uma boa formação [...]. Então, tudo depende da formação e da inserção do professor universitário na pesquisa. Depende muito. O que valoriza muito o professor universitário e lhe dá condições é a sua inserção na pesquisa (B1 – q.6).

Eu me considero uma professora privilegiada [...]. Quando vim para a Universidade, já trabalhava com este núcleo de pesquisa. Eu vim para esta sala que não é a realidade das salas de trabalho aqui da Universidade. Estas condições são fruto do trabalho de pesquisa realizado pelas professoras deste núcleo de pesquisa [...]. Pelas condições da Universidade mesmo, penso que nem teríamos computadores. [...] Penso que isto já foi pior na década de 90 [...]. Eu fui contemplada com uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de produtividade e isto me propicia ir aos congressos, comprar livros e participar de eventos. Não incorpora ao meu salário. Mas me permite mobilidade e mobilidade em parte ao meu grupo de pesquisa [...] (B3 – q.6).

A tônica de desenvolvimento da pesquisa, na universidade pública (nacional) caracteriza-se essencialmente, pela possibilidade concreta do fazer acadêmico relacionado com a liberdade acadêmica, que é uma possibilidade concreta de criar e fazer proliferar comunidades interpretativas.

O pensar da raiz das questões intelectuais é provável de se materializar, em um ambiente onde o espaço público se constitui. O conhecimento, o saber, o refletir podem construir uma realidade possível, e levar as pessoas a refletirem sobre a sua condição na prática, pois o conhecer tem perspectivas de se transformar em um tipo de força social e/ou política. E a universidade pública, a partir do exercício do trabalho acadêmico, possui essa

força motriz de transformação, por ser um local de trabalho privilegiado no sentido de ser livre no pensar e no criar, e poder agir ou não em conformidade com o seu pensamento.

Como já foi mencionado neste Relatório, defendo a formação do professor de educação básica na universidade, essencialmente na universidade pública. Apesar das suas adversidades, é o local mais propício a essa formação, diante das condições de trabalho possibilitadas aos seus professores.

Os Sistemas Educacionais e a Política Nacional de Formação Docente dos países em estudo mencionam, em seus documentos, a importância da aproximação das instituições formadoras de docentes da universidade. Em certo sentido, isto vem a fomentar a importância desta instituição para a sociedade.

Agora, essa aproximação é negada diante da estrutura dos Sistemas e da Política que potencializa a formação dos professores em instituições não universitárias, onde prevalece a prática educativa distante da prática social devido à formação e às condições de trabalho dos formadores de formadores.

Em geral, não tem mudado historicamente, a formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai. Essencialmente no singular, seus sistemas educacionais conservam o sentido pragmático e formalista do processo de formação.

Para o desenvolvimento do processo de formação no seu sentido mais amplo, as condições de trabalho é um dos fatores essenciais. E como podemos observar diante das falas das professoras entrevistadas, todas as instituições oferecem limitadas condições de trabalho. Porém, a universidade diferencia-se das demais instituições pela inter-relação com as outras áreas de conhecimento, pela interação com o ensino, a pesquisa e a extensão, pela formação dos professores e pelas condições de trabalho a eles propiciadas.

Historicamente, e legitimada por meio da fala das professoras entrevistadas, a formação dos professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai tem oscilado entre o pragmatismo da relevância desta formação para a sociedade e as frágeis condições de existência social, econômica e intelectual.

As professoras que participaram da pesquisa manifestaram, de forma clara ou mediata, que na relação que mantêm com o seu trabalho, reflete-se ideologicamente a luta pela sobrevivência como trabalhadoras. Por meio do seu trabalho buscam a sintonia entre a teoria e a prática sustentada no processo da liberdade acadêmica, como um espaço de identidade, de contradições entre o que é necessário fazer e o que verdadeiramente se faz no processo de formação do professor de educação básica, por meio do desenvolvimento do trabalho acadêmico.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter percorrido todo o processo de construção da fundamentação e análise do fenômeno estudado – *A Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai* – países do MERCOSUL –, bem como, com base na pergunta de pesquisa, nos objetivos e na tese, apresento algumas considerações finais sobre o estudo realizado e sugestões para implementação da formação de professores de educação básica.

*Resgato, primeiramente, a pergunta de pesquisa, que foi o marco inicial deste processo de investigação: Como se desenvolve o processo de Formação de Professores de Educação Básica nos Sistemas Educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai – países do MERCOSUL?*

No desenvolvimento deste estudo, a relação entre o singular e o geral, e entre o local e o global esteve sempre presente no processo de construção da fundamentação e análise do fenômeno estudado, almejando encontrar generalidades nos resultados desta investigação.

De um lado, está o processo de historicidade de cada país, a tradição, a cultura e a realidade que constituem a identidade de cada povo, que necessita ser conhecida como ponto de partida de qualquer processo de análise. De outro, estão os rumos do desenvolvimento socioeconômico internacional que refletem o modo de produção vigente, determinando as condições de vida das pessoas dessas nações.

A Argentina, o Brasil e o Uruguai têm um sistema educacional distinto, diante dos processos de historicidade social, política e econômica por eles vivenciado. Porém, analisando o processo educacional desses países, constata-se que, a partir da década de 90, apresentam um ponto em comum: impulsionaram um processo de reforma educativa, com forte componente internacional.

Este processo de reforma, no geral, no que tange à formação de professores de educação básica, não tem mudado historicamente. Essencialmente, no singular, nos seus sistemas de formação docente, prevalece o sentido pragmático e formalista do processo de formação do professor de educação básica.

Os atuais Sistemas (no caso da Argentina e do Uruguai) e a Política Nacional de Formação Docente (no caso do Brasil) buscam negar a desarticulação e a fragmentação do processo formativo do professor da década de 90.

Sem dúvida, tivemos um avanço no sentido de que é responsabilidade do Estado, como Nação, o processo educacional e essencialmente a formação dos professores de educação básica. Este movimento do Estado de centralizar as ações educativas no que tange ao processo de formação dos professores, está associado ao quadro de desempenho apresentado pelas escolas que, em certo sentido, não é condizente com o desenvolvimento econômico dos países em estudo.

Como foi analisado no presente Relatório, os Lineamentos e as Diretrizes Curriculares sustentados pelas leis educacionais em nível federal, até o presente momento, não conseguiram suplantar o formalismo historicamente constituído nesses países, no que se refere à formação dos professores de educação básica, pois estão distantes de uma realidade concreta.

Para romper com essa lógica formal seria necessário ir à essência do fenômeno e não apenas estabelecer ações no formal, no aparente. Delimita-se, por meio dos documentos analisados, uma formação distante da realidade, constituindo um vazio social, e instaurando um processo de formação sem condições concretas de realização.

Na relação mediada entre o processo de formação proposto em leis e documentos legais e as reais condições de realização, pode-se identificar um movimento de inserção e exclusão social. Pois, ao mesmo tempo que há o pragmatismo da relevância desta formação para a sociedade, como uma ação de inserção social, esta é negada pelas frágeis condições de existência social, econômica e intelectual.

Um exemplo concreto são as frágeis condições de trabalho propiciadas aos professores nas instituições universitárias e não universitárias responsáveis pelo processo de formação de professores de educação básica.

Não se pode negar a trajetória histórica dos Institutos de Formação Docente na Argentina e no Uruguai. Porém, apesar das suas adversidades e contradições, a universidade é o local mais propício para a formação dos professores de educação básica, principalmente pela possibilidade de integrar no processo formativo do professor o acesso às outras áreas do conhecimento e às atividades indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, que a diferenciam de qualquer outra instituição de ensino superior.

Preferencialmente, acredito na universidade pública como instituição social, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação do professor de educação básica em nível de graduação e de pós-graduação. Todavia, fazem-se necessárias condições de trabalho adequadas, propiciadas ao professor, e um querer pedagógico institucional, com vistas a



fortalecer a função crítica da universidade, na busca do saber, como fio condutor, fruto da sua tradição com variação de tempo e lugar.

A busca pelo profissionalismo proposto pela legislação educacional dos países em estudo, nasce alicerçada à universidade, porém a formação do professor a ela não se destina, quando há incremento do fortalecimento das instituições não universitárias como campos de formação docente.

Neste contexto, há um movimento de produção e reprodução do processo de formação legitimado pelas ações do Estado, que se materializam nos Sistemas e na Política Nacional de Formação Docente, nos Lineamentos e nas Diretrizes Curriculares como marcos regulatório deste processo de formação.

Por outro lado, a formação dos professores de educação básica é expressão das relações e das ideias dominantes, que constituem a sociedade. E o Estado, por sua vez, é a superestrutura reguladora desta sociedade. A relação permeada por uma homogeneidade de pensamento que se manifesta nos documentos legais não deixa de legitimar o que é delineado pelo Estado.

Todavia, nas relações que medeiam a sociedade, no interior do processo da luta de classes, o ideário de igualdade de oportunidades é um componente ideológico afastado da realidade do professor e da escola. As forças antagônicas dos princípios liberais (pragmatismo ideológico) e do formalismo (distanciamento da realidade) da educação (como uma possibilidade de processo formativo emancipatório) e do trabalho (como processo de alienação) encobrem as lutas que efetivamente constituem a sociedade.

Em certa medida, este processo da formação é legitimador das ações ideológicas da sociedade e do Estado, pois é uma expressão social. Porém, isto não quer dizer que ele seja fatalmente apático a esse contexto, em uma conformidade universal. Ele, contraditoriamente, tem possibilidades de ser legitimador e opositor, em uma relação de identidade como prática social, principalmente a partir das relações de produção que o professor estabelece com o seu trabalho e do processo de autonomia pedagógico-acadêmica da qual é constitutivo.

Isto posto, resgatando a pergunta de pesquisa inicialmente apresentada, defendo, com base no estudo realizado, que os sistemas educacionais de formação de professores de educação básica na Argentina, no Brasil e no Uruguai, apesar da historicidade singular de cada país, conservam no geral a formação dos professores de educação básica como prática educativa, pragmática e formalista, distante da prática social.

Porém, esse cenário não se constitui como causa e efeito, mas pelas relações contraditórias que o medeiam: entre o singular e o geral; entre a produção e a reprodução do

processo de formação; entre a formação e as condições de realização do trabalho acadêmico; entre a teoria e a prática; entre a formação e o profissionalismo; e entre a prática educativa e a prática social.

Por outro lado, acredito que as condições de vida e de trabalho do professor não conseguem ofuscar o prazer e o encanto que as professoras participantes desta pesquisa demonstraram ter pelo exercício do seu trabalho acadêmico.

Finalizando, desejo modestamente que este estudo contribua para reflexões em defesa de que a formação do professor de educação básica ocorra preferencialmente em universidade. Para tanto, permito-me, sugerir:

- a) que a formação do professor de educação básica ocorra em nível universitário e que seja de responsabilidade do Estado;
- b) que os professores possam ter condições dignas de trabalho e que o trabalho acadêmico seja financiado pelo Estado;
- c) que na elaboração de propostas educacionais, haja um diagnóstico real das necessidades, dos dilemas e desafios do professor mediante o seu processo de formação. Faz-se necessário partir da realidade das escolas, da realidade dos professores, para que possamos estabelecer um processo de formação que consiga sustentar a proposta de elevá-la a um nível superior que dê reflexos concretos na escola. Precisamos partir da escola e voltar a ela. A realidade escolar é o ponto de partida e de chegada da formação do professor;
- d) que o ensino esteja alicerçado à prática da pesquisa, com possibilidades concretas de estabelecer uma relação de sintonia entre a teoria e a prática, no processo de formação do professor de educação básica; e
- e) que os professores possam refletir com seus pares sobre a relevância de que a formação dos professores de educação básica ocorra na universidade, na busca de uma produção do conhecimento, afastando-os da capacitação meramente instrumental e reprodutora de um saber já construído.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n° 24/07**, [2007a].  
Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Contenidos básicos comunes para la formación docente de grado**. Argentina: Ministerio de Educación, 1996.

\_\_\_\_\_. **Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina**. Argentina: Ministerio de Educación, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Ley n° 24.049**, de 07 de janeiro de 1992. Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos. Disponível em:  
<<http://www.portalargentino.net/leyes/l24049.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ley n° 24.195**, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educación. Disponível em:  
<<http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/educacion/leyes/24195.html>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ley n° 24.521**, de 10 de agosto de 1994. Ley de Educación Superior. Disponível em:  
<[http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley\\_24\\_521/ley\\_24\\_521.html](http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html)>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ley n° 26.206**, de 27 de dezembro de 2006. Lei de Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial**. Argentina: Ministerio de Educación, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional**. Argentina: Ministerio de Educación, 2007d.

ARGENTINA. Ministerio da Educación. **El sistema universitario argentino**. [2009]. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades\\_Universitarias/autoridades\\_universitarias.html](http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_Universitarias/autoridades_universitarias.html)>. Acesso em: 15 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plan nacional de formación docente**. Argentina: Ministerio de Educación, 2007e.

ARTEAGA, Juan José. **Breve historia contemporánea del Uruguay**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado** (Org.). Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p.25-47.

BRAGA, Mauro Mendes. **Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década**. Disponível em: <<http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema04/Mauro%20Mendes%20Braga.doc>>. Acesso em: 04 mar. 2009.

BRASIL. **Brasil um País de todos**. [c2007a]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/pais/>>. Acesso em: 4 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.228**, de 13 de maio de 2002. Institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://notes.ufsc.br/aplic/edulei.nsf>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. [2009a] Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estudo Analítico-Descritivo Comparativo do Setor Educacional do MERCOSUL (1996-2000)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005a.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores**. [2009b]. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdf2/plano\\_nacional\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.oei.es/pdf2/plano_nacional_formacao_professores.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 53**, de 29 de outubro de 2004. Cria comissão especial com a finalidade de assessorar o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura na elaboração e gerência de políticas de acesso e permanência de estudantes socialmente desfavorecidos no ensino superior. Disponível em: <<http://notes.ufsc.br/aplic/edulei.nsf>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. O processo de expansão das universidades públicas federais brasileiras no contexto do desenvolvimento da formação do professor como pesquisador. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE-SUL, 16., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2008. p. 01-09.

\_\_\_\_\_. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2003. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/faq-professores>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

CARBAJAL, Sandra; MASSE, Virgínia. Entre la formulación de la ley y la construcción de la participación popular. **Educarnos**, Montevideu, n.2, ano 1, p.27, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Grupo de Pesquisa a Formação de Professores no Mercosul/Cone sul**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=01927081B4DLU6>>. Acesso em: 02 set. 2009.

DEMARCHI, Marta. Historia de la formación docente en el Uruguay. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (Org.). **História e Formação de Professores no MERCOSUL/ CONE SUL**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p.119 – 150.

\_\_\_\_\_. **Laicidad en la enseñanza**. Montevideu: Grupo autonomia, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: TRINDADE, Héliog (Org.). **Universidades em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 149-169.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1984. v.3. p.07 – 143.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIUSTINIANI, Rubén; CARBAJAL, Lorena. **Universidad, democracia y reforma**: algunas reflexiones y una propuesta. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

INSAURRALDE, Mónica. Los currículos de la formación de profesores para la educación primaria. ¿Cambios o enmascaramientos después de los '90?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONESUL, 16, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2008. p.1-11.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior**, [2009]. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 14 de ago. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauros, 1984.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauros, 2006.

MENEZES, Luís Carlos. **Universidade sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MERCOSUR EDUCATIVO. **Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2003**, 2006. Disponível em: <[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?id=32&option=com\\_content&task=view](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?id=32&option=com_content&task=view)>. Acesso em: 09 mar. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISURACA, Maria Rosa. **El proyecto educativo institucional en la formación de docentes**: política para la racionalización/ estrategia para la supervivencia. 2003. 219f. Disertación (Maestría en Política y Gestión en Educación) - Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas para la formación de docentes y prácticas institucionales en la transformación educativa. In: MENGHINI, Raúl; NEGRÍN, Marta (Comp.). **Prácticas y residencias docentes**: viejos problemas ¿nuevos enfoques?. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur EDIUNS, 2008. p.37- 45.

NORBIS, Lidia Barboza. **El proceso de sanción y el contenido de la Ley General de Educación n 18.437**: continuidades y rupturas. Disponible em: <<http://www.fhuce.edu.uy/academica/cienciasEducacion/soceconEducacion/planificacioneducativa/Publicaciones/Ley%20General%20de%20Educacion%202008%20INVESTIGACION.pdf>>. Acceso em: 06 ago. 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de desenvolvimento humano 2007/2008**. ONU, c2007. Disponible em: <[http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh20072008/hdr\\_20072008\\_pt\\_complete.pdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh20072008/hdr_20072008_pt_complete.pdf)>. Acceso em: 09 mar. 2009.

OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; CARRARA, Rosângela Martins. Políticas públicas para a formação de professores da educação básica no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE-SUL, 16, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján. 2008. p.1-11.

PLATAFORMA FREIRE. Disponible em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acceso em: 14 ago. 2009.

RODRIGUEZ ROJO, Martín. Exigencias formativas e alternativas en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor**, Zaragoza, n. 34, ago. 1999. p. 305-317.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.



SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: LDB trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**. história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação no Brasil e em Santa Catarina. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **História e Formação de Professores no MERCOSUL/ CONE SUL**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p.17- 42.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A abordagem metodológica do estudo. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, v. 4, p.73-106, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121 – 142, maio/ago 2006. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2899/1535>>. Acesso em: 08 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. Reações à ideologia neoliberal desenvolvida na década de 1990 na educação e na formação de professores, desde 2003 em diante. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE-SUL, 16, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján. 2008. p.1-10.

\_\_\_\_\_. **Seminário avançado: a teoria crítica e a formação de professores**. Trabalho, ideologia e classes sociais. 29 out. 2002 – 18 mar. 2003. 12f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apostila da Disciplina Como trabalhar, na pesquisa, com as transcrições de entrevistas?.

\_\_\_\_\_; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL – CONE SUL**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 17- 60.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia. Uma proposta de formação de professores para a educação básica do MERCOSUL/ CONE SUL. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.14, n.2, p.09 - 18, jul-dez, 2006.

\_\_\_\_\_; WRIGHT, Richard George. **A educação nas constituições dos países da Bacia do Prata (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai)**. Porto Alegre: Artes Gráficas Borges; Ribeiro & Cia. Ltda., 1986.

URUGUAI. Administración Nacional de Educación Pública, [2008a]. **Estatuto dei Funcionario Docente**. Disponível em: <[http://www.anep.edu.uy/documentos/normativa/noramativa\\_efd.pdf](http://www.anep.edu.uy/documentos/normativa/noramativa_efd.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2009

\_\_\_\_\_. **Ley nº 15.739**, de 28 de março de 1985. Ley de Emergencia para la Enseñanza. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/uruguay/ley\\_15739.pdf](http://www.oei.es/quipu/uruguay/ley_15739.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ley nº 18.437**, de 12 de dezembro de 2008. Ley General de Educación. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Ministerio de Educación y Cultura**, [2009b]. Educación Superior. Disponível em: <<http://educacion.mec.gub.uy/superior.html>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Proyecto de Ley General de Educación**, 2008b. Disponível em: <[http://www.mec.gub.uy/pdf/Proyecto\\_Ley\\_General\\_Educacion.pdf](http://www.mec.gub.uy/pdf/Proyecto_Ley_General_Educacion.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório GIRA**: tercera gira por el interior del País del Director Nacional de Educación Pública Dr. Luis Yarzabal. Montevideo: Administração Nacional de Educação Pública, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sistema Único Nacional de Formación Docente**. Montevideo: Administração Nacional de Educação Pública, 2008c.

VIOR, Susana Elba; Más Rocha, Stella Maris; MISURACA, Maria Rosa; OREJA CERRUTTI, Maria Betânia. Nueva legislación, nuevos currículos, nuevas instituciones. ¿Nueva política?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE-SUL, 16., 2008. Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján. 2008. p. 1-16.

VIOR, Susana Elba; MISURACA, Maria Rosa. Argentina: las instituciones formadoras de profesores a diez años de su transformación. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v.14, n.2, p.35-47, jul./dez. 2006.

VIOR, Susana Elba. Conservadurismo y formación de maestros. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, n.25, ano 16, p.08-25, ago. 1998,

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

**APÊNDICE A - Instrumento de coleta de informações**  
**(versão em português)**

Dados de Identificação:

<b>Nome:</b>
Instituição em que trabalha ou já trabalhou (pública ou privada):
Funções exercidas, além da docência:
Instituição em que realizou a sua formação inicial:
Grupo de Pesquisa a que pertence:

- 1. Vamos iniciar falando sobre a sua formação e sobre o processo histórico da formação de professores de educação básica. A senhora conhece a história do processo de formação de professores de educação básica de seu País? Primeiramente, comente sobre sua formação em relação a sua prática profissional.** Quais os aspectos positivos mais importantes que a senhora destaca da sua formação em relação a sua prática profissional? Encontrou falhas na sua formação? Que falhas a senhora destaca na sua formação? Qual era a formação dos seus professores? Recorda os autores que mais lia? Na sua visão, que mudanças substanciais ocorreram a partir da década de 90? Pode comentar sobre elas? Como a senhora considera a formação atual dos professores de educação básica tendo por base o seu processo de formação? Já realizou algum curso em nível de pós-graduação? Qual? Em que área?
- 2. Quais as disciplinas que leciona<sup>89</sup>? Por favor, comente como planeja as suas aulas?** Que materiais utiliza? Quantos alunos em média têm em sala de aula? Quais os autores que mais utiliza?
- 3. E no currículo que sustenta a sua prática, como é a distribuição das disciplinas teóricas e práticas?** No seu ponto de vista, quando deve iniciar a prática (o estágio)? Por quê? Lembra quantas horas tinha o seu processo de formação? Quantas horas de atividade prática e teórica teve o currículo no seu processo de formação?
- 4. A senhora que tem vivência e realizou sua formação em uma instituição universitária e não universitária, na sua visão onde deve ocorrer a formação dos professores de educação básica? Em instituições não universitárias ou em instituições universitárias? Por quê?** Na sua visão há diferença nos processos de formação desses professores? Quais? E nos currículos propostos, que diferenças essenciais na sua visão, podem ser destacadas?
- 5. E hoje, como estão os professores no exercício de suas atividades na educação básica? Por favor, comente sobre alguns aspectos da carreira do professor que considera relevantes, como:** a carga horária; a forma de ingresso; a titulação mínima exigida; se eles têm a possibilidade de dedicação exclusiva; se durante o seu período de

<sup>89</sup> Para as professoras que não estão em atividades, irei questionar situando-as quando estavam em atividade.

trabalho, possuem horas destinadas a estudar, pesquisar, enfim elaborar suas atividades de classe; se possuem incentivos para formação; se esta formação é gratuita; se podem se afastar integralmente de suas atividades; se, quando em licença para formação, conservam o salário; se recebem bolsa, entre outros aspectos que considera relevante. Considera adequada a quantidade de horas/aula ministradas? Como são escolhidos os diretores das escolas de educação básica? Tem conhecimento se existe um salário-base para os professores de educação básica? Se existe, considera que é adequado?

6. **E as suas condições de trabalho? Dispõe de um plano de carreira que estimule o processo de sua formação?** Tem tempo livre remunerado para estudar e planejar suas aulas? Como são ajustados os aumentos salariais dos professores? Ocorrem por meio de uma política governamental, com aumentos automáticos, de acordo com o índice de inflação do País ou se faz necessário um movimento de lutas para as conquistas salariais? O salário que recebe é condizente com suas necessidades e permite, por exemplo, realizar viagens a fim de conhecer novas culturas? Conhece outros países? Quais?
7. **Conhece o processo da formação de professores em algum desses países que já visitou?** Pode destacar o que considera de mais relevante nessa experiência? Poderia destacar alguma outra experiência que tenha resultados concretos a serem compartilhados? Comente, por favor.
8. **Considera que poderíamos ter ideias gerais e comuns para a organização de um currículo de formação docente para o professor da educação básica no MERCOSUL?** Por quê? De que forma isto poderia ocorrer? Dê um exemplo concreto. Comente, por favor, que ideias gerais, a priori, a senhora gostaria de propor para a formação de professores de educação básica para o seu País e para os países do MERCOSUL?
9. **Diante dos objetivos apresentados no início desta pesquisa, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?** Algo que considera relevante e não foi contemplado nessas perguntas?

**Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado ao conceder-me esta entrevista.  
Muito Obrigada.**

**APÊNDICE B - Instrumento de coleta de informações**  
**(versão em espanhol)**

Datos de Identificación:

<b>Nombre:</b>
Institución en que trabaja o ya trabajó (pública o privada):
Funciones ejercidas, además de la de docencia:
Institución en que realizó su formación inicial:
Grupo de Investigación a que pertenece:

- 1. Vamos a empezar hablando sobre su formación y sobre el proceso histórico de la formación de los profesores de la educación básica de su País. ¿Usted conoce la historia del proceso de la formación de los profesores de la educación básica de su País? Primeramente, comente sobre su formación con relación a su práctica profesional.** ¿Cuáles los aspectos más importantes, positivos, que usted destaca en su formación con relación a su práctica profesional? ¿Encontró fallas en su formación? ¿Qué fallas usted puede destacar en su formación? ¿Cuál era la formación de sus profesores? ¿Recuerda los autores que más leía? ¿En su visión que mudanzas substanciales ocurrieron a partir de la década de 90? ¿Puede comentar sobre ellas? ¿Cómo usted considera la formación actual de los profesores de la educación básica teniendo por base su proceso de formación? ¿Ya realizó algún curso de pos-grado? ¿En que nivel? ¿En que área?
- 2. ¿Qué disciplinas enseña<sup>90</sup>? ¿Por favor, comente cómo planea sus clases?** ¿Qué materiales utiliza? ¿Cuántos alumnos en media tiene en clase? ¿Cuáles los autores que más utiliza?
- 3. ¿Y el currículo que apoya su práctica, cómo es la distribución de las disciplinas teóricas y prácticas?** ¿En su punto de vista cuando debe empezar la práctica (la práctica laboral)? ¿Por que? ¿Recuerda aproximadamente cuántas horas de actividad práctica y teórica tuvo su currículo en su proceso de formación?
- 4. Usted que tiene vivencia y ya realizó su formación en una institución no universitaria, en su visión ¿dónde debe ocurrir la formación de los profesores de la educación básica? ¿En instituciones no universitarias o en instituciones universitarias? ¿Por que?** ¿En su visión hay diferencias en los procesos de formación de esos profesores? ¿Cuáles? ¿Y en los currículos propuestos, que diferencias esenciales en su visión, pueden ser destacadas?

---

<sup>90</sup> Para las profesoras que no están en actividad, haré las cuestiones en relación al tiempo en que impartían clases.

5. **Y hoy, ¿Cómo están los profesores en el ejercicio de sus actividades en la educación básica? Por favor, comente sobre algunos de los aspectos que considera relevante de la carrera del profesor.** Como por ejemplo: sobre la carga horaria; la forma de ingreso; la titulación mínima exigida; si tienen la posibilidad de dedicación exclusiva; durante su período de trabajo, si tienen horas destinadas para estudiar, investigar, en fin elaborar sus actividades de clase; si tienen incentivos para la formación; si esta formación es gratuita; si pueden alejarse integralmente de sus actividades; si se conserva el sueldo; si reciben becas; entre otros aspectos que considera relevantes. ¿Piensa que es adecuada la cantidad de horas/clase ministrada por los profesores? ¿Cómo son elegidos los directores de las escuelas de la educación básica? ¿Tiene conocimiento si hay un sueldo base para los profesores de la educación básica? ¿Si lo hay, piensa que es adecuado?
6. **¿Y sus condiciones de trabajo? ¿Dispone de un plan de carrera que estimule el proceso de su formación?** ¿Tiene tiempo libre remunerado para estudiar y planear sus clases? ¿Cómo son ajustados los aumentos salariales de los profesores? ¿Ocurren por medio de una política gubernamental con aumentos automáticos de acuerdo con el índice de la inflación del País o es necesario un movimiento de luchas para las conquistas salariales? ¿El sueldo que recibe es adecuado a sus necesidades, permitiendo, por ejemplo, realizar viajes para conocer nuevas culturas? ¿Conoce otros países? ¿Cuáles?
7. **¿Conoce el proceso de formación de los profesores de la enseñanza básica en algunos de esos países que ya visitó?** ¿Puede destacar lo que considera de más relevante en esta experiencia? ¿Podría destacar alguna otra experiencia, que tenga resultados concretos? Comente, por favor.
8. **¿Considera que podríamos tener ideas generales y comunes para la organización de un currículo de formación docente para el profesor actuar en la educación básica en el MERCOSUR?** ¿Por que? ¿De que forma podría ocurrir? Diga un ejemplo concreto. Comente, por favor, ¿qué ideas generales a priori le gustaría proponer para la formación de los profesores de la educación básica para su País y para los países del MERCOSUR?
9. **¿Frente a los objetivos presentados al inicio de esta investigación, le gustaría acrecentar alguna cosa más?** ¿Algo que considera relevante y que no fue abordado por medio de las preguntas?

**Muchas Gracias por sus respuestas y por el tiempo dispensado al concederme esta entrevista.**

## **APÊNDICE C - Relatório síntese de viagem para a Argentina e o Uruguai**

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- Pós-Doutoranda: Carla Cristina Dutra Búrigo
- Orientador: Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños
- Período de estada nos Países:
  - na Argentina: de 03 a 09/5/09
  - no Uruguai: de 09 a 18/5/09

### **RELATO DAS ATIVIDADES REALIZADAS:**

#### **NA ARGENTINA:**

Na Argentina, foram realizadas três entrevistas com professoras da Universidade Nacional de Luján, identificadas nesta pesquisa como A1; A2 e A3. Foram seis horas de gravação, numa média de duas horas de entrevista com cada professora.

Além da vivência prática e teórica da formação de professores, no sistema argentino, relatada pelas professoras entrevistadas, e do conhecimento acerca desse processo pôde-se destacar nas entrevistas:

- com a Professora A1, o desenvolvimento histórico do processo de formação de professores de educação básica antes e após a década de 90;
- com a Professora A2 o desenvolvimento da política educacional na Argentina; e
- com a Professora A3, o desenvolvimento dos lineamentos curriculares, antes e após a década de 90.

A estrutura do sistema educacional argentino é distinta, se comparado ao brasileiro. São poucas as universidades argentinas que formam professores para a educação básica. A formação de professores ocorre em grande parte, nos Institutos Superiores de Formação Docente, que são considerados instituições de nível superior, porém não universitário. As condições e as práticas de desenvolvimento do trabalho do professor são distintas na Universidade e nos Institutos de Formação. Estes, por sua vez, assemelham-se, balizando o



seu processo de desenvolvimento estrutural, à escola secundária. As Universidades Nacionais são autônomas e autárquicas, e não têm nenhuma vinculação com os Institutos. Com a nova Lei Nacional de Educação de 2006 (ARGENTINA, 2006), surge o Instituto Superior Nacional de Formação Docente, vinculado ao Ministério da Educação, que tem como uma das missões, aproximar os Institutos das Universidades. Este é um dos grandes desafios da educação argentina, neste momento. Os Institutos estão vinculados às Províncias, e cada uma apresenta uma realidade distinta. Por outro lado, as universidades manifestam estar isoladas deste processo, pois não ocorreu um debate acerca deste movimento de integração. A partir deste contexto, a formação de professores de educação básica na Argentina segue ocorrendo em um descompasso, em consonância com a realidade de cada Província e desprovida de uma política institucional, mais ampla em nível de Estado, e também dissociada da Universidade, como espaço de formação.

Além da realização das entrevistas, foi possível visitar a Feira Internacional do Livro de Buenos Aires e adquirir livros acerca do tema investigado, bem como, visitar o Instituto Superior Nacional de Formação Docente, no qual fui bem recebida e consegui documentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, tais como:

- a) *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina* (ARGENTINA, 2007b).
- b) *Plan Nacional de Formación Docente* (ARGENTINA, 2007e).
- c) *Lineamientos Nacionales para Formación Docente Continua y Desarrollo Profesional* (ARGENTINA, 2007d).
- d) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (ARGENTINA, 2007c).

Cabe destacar a hospitalidade e a atenção recebida das professoras que entrevistei, a quem sou grata. Foram extremamente gentis, colocando-se à disposição para qualquer eventual necessidade. O processo das entrevistas, seguramente, possibilitou o estreitar das relações na busca do aprofundamento de estudos, diante do processo de formação de professores de educação básica nos países do MERCOSUL.

#### **NO URUGUAI:**

No Uruguai, foram realizadas cinco entrevistas com professoras que trabalham ou já trabalharam no processo de formação de professores de educação básica, nos Institutos de

Formação Docente. As entrevistas perfizeram um total de dez horas de gravação, numa média de duas horas de entrevista com cada professora.

O sistema educacional do Uruguai é distinto em comparação ao da Argentina e ao do Brasil, e a formação de professores para atuarem na educação primária e secundária, ou seja, na educação básica, ocorre exclusivamente nos Institutos de Formação Docente dissociados da universidade. Cabe destacar que existe, no Uruguai, apenas uma universidade pública, a Universidad de la República.

Para conhecer melhor esta realidade, foram realizadas cinco entrevistas. A primeira foi com a Professora U2, que atua na Universidad de la República, na área de formação de professores para o ensino superior e também desenvolve atividades junto à Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente, vinculada à Administração Nacional de Educação Pública. Este é um órgão autônomo do governo, sem vinculação com a Universidade Nacional ou com o Ministério da Educação, e tem por objetivo desenvolver políticas e gerenciar o processo de formação de professores para atuarem na educação básica. A entrevista da Professora U2 me possibilitou conhecer um pouco mais da estrutura e formação do sistema educacional uruguaio. Cabe destacar todo esforço e empenho da Professora U2 em me acompanhar no processo de adaptação à realidade do País, bem como, abrir as portas da Universidad de la República e do Instituto de Formação Docente para a realização das demais entrevistas.

Entrevistei também a Professora U1, da Universidad de la República que tem uma larga experiência no processo de formação de professores de educação básica, junto aos Institutos de Formação Docente. Essa entrevista foi uma imersão na história do sistema educativo uruguaio, porém com uma firme reflexão sobre o que vem ocorrendo na atualidade. Foi maravilhoso poder conversar com a Professora U1 e poder desfrutar de sua vivência como educadora ainda atuante, com trabalhos junto à Administração Nacional de Educação Pública. Seu nome é meritamente reconhecido pelos educadores uruguaiois com os quais tive contato. Realizei também entrevista com a Professora U3, da Universidad de la República, de quem colhi a informação de que o Uruguai, a partir deste ano, tem uma nova Lei Geral de Educação (URUGUAI, 2009a), dentre cujos pressupostos básicos, consta o de elevar a formação do professor a nível universitário por meio do Instituto Universitário de Formação Docente. A Professora U3 é uma das defensoras dessa proposta. Sua entrevista possibilitou um olhar sobre a luta docente e seus meandros políticos e econômicos, no desafio de fazer com que a

formação do professor se realize na Universidad de la República, levando em conta a sua constituição e trajetória junto à sociedade uruguaia.

A Professora U5 é da área de matemática da educação secundária. Sua trajetória profissional sempre se deu nos Institutos e é uma defensora da criação da Universidade Pedagógica, dissociada da Universidad de la República. É uma das coordenadoras do curso semi-presencial de formação de professores de educação básica, com uma proposta pedagógica diferenciada, com prática e aulas presenciais realizadas nos Institutos. Foi muito produtivo para este trabalho conhecer a visão educacional da perspectiva do processo de formação de professores, por meio da fala de uma professora atuante em um Instituto e defensora da criação de uma universidade pedagógica.

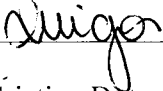
A Professora U4, Coordenadora da Área de Aperfeiçoamento e Ensino de Pós-graduação da Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente, foi também uma das entrevistadas. Sua vivência histórica como exilada política em função do período de ditadura que viveu o Uruguai, sua experiência profissional como professora atuante nos Institutos de Formação Docente e na Universidad de la República, possibilitaram-me, por meio da sua entrevista, um olhar sobre o processo de formação dos professores, após a conclusão em nível de graduação, com os cursos de capacitação e de formação em nível de pós-graduação. Os dilemas vivenciados pelos professores para realizar sua formação, foi um dos marcos da entrevista realizada com a Professora U4.

Além da realização das entrevistas, pude adquirir livros clássicos, em sebos dedicados ao campo das ciências humanas e sociais. Não posso deixar de registrar o carinho e a hospitalidade que recebi das professoras e gestores com os quais tive contato nos dias em que estive no Uruguai, na busca de melhor conhecer a realidade educativa, econômica e social daquele país. Gostaria de destacar, em especial, a atenção da Professora U2 que, além do profissional, abriu caminhos para que minha estada no Uruguai fosse a mais proveitosa e agradável possível.

O Uruguai, à semelhança com a Argentina, vem delineando caminhos que possibilitem que a formação dos professores de educação básica ocorra nas universidades, o que considero fundamental para o processo de formação docente. Porém, salvo melhor juízo, uma longa caminhada necessita ser empreendida diante do processo da tradição cultural, no qual a

formação do professor vem ocorrendo já há muitos anos nos institutos e é legitimada pela sociedade local. Para tanto, considero que são necessárias ações da própria universidade pública de abrir espaços para esta formação, diante de um contexto de políticas públicas que fundamentem a relevância de a formação do professor ocorrer dentro de uma instituição como a Universidade. Outro desafio é a conquista de condições de trabalho dos professores que se diferenciam essencialmente das condições dos professores universitários.

Por meio da construção do relatório, o desafio que agora inicio é de analisar e estudar os dados coletados e propor caminhos para a realização do processo de formação de professores de educação básica, balizando também a realidade brasileira.



---

Carla Cristina Dutra Búrgio - Florianópolis, 21 de maio de 2009.