



Formadores de profesores: focalizando o trabalho docente e a formação continuada no Brasil e na Argentina

Formadores de profesores: focalizando en el trabajo docente y la formación continua en Brasil y Argentina

Teacher trainers: focusing on teaching and continuing education in Brazil and Argentina

Alda Junqueira Marin y Elaine Gomes Matheus Furlan

Junqueira Marín, A. y Gomes Matheus Furlan, E. (2019). Formadores de profesores: focalizando o trabalho docente e a formação continuada no Brasil e na Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 39-54.

RESUMO

Os países da América Latina sofreram pressões dos organismos mundiais que têm priorizado a formação dos professores em serviço. No Brasil a regulamentação apresenta desdobramentos em relação aos níveis de escolaridade, sendo um deles o superior que inclui propostas relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo a formação continuada de professores em exercício como uma necessidade, dado o número de professores com formação insuficiente. Na Argentina, os estudos apresentaram um discurso de renovar uma legislação com mais de cem anos que impulsionou um processo de transformação educativa expressando as mudanças tanto em relação às políticas específicas quanto nas escolas e no ensino superior; esse processo desencadeou conflitos e novas concepções. Nesse cenário, este estudo tem interesse na detecção e análise de aspectos relacionados aos modelos de formação continuada de professores em serviço na América Latina, focalizando principalmente Brasil e Argentina no que tange o trabalho docente. Busca verificar as práticas em diferentes modalidades de cursos e os desdobramentos no âmbito da gestão organizacional, explorando a atuação docente, metodologias e materiais utilizados, procurando destacar a autonomia em relação à diversidade de propostas. A pesquisa é de natureza qualitativa com procedimentos de análises de documentos, entrevistas e observações, incluindo visitas a algumas províncias argentinas. Os resultados, no limite, levam a pensar em reconfigurações na produção do campo científico-educacional problematizando alterações que vigoram na medida em que se alteram profundamente, na atualidade, várias facetas do trabalho docente, posto que o cenário é alterado, as circunstâncias da relação pedagógica podem ser variadas, as regras, os saberes e as formas de adquiri-los podem ser diversificados nos modelos vigentes.

Palavras chave: formação continuada em serviço- trabalho docente- Brasil e Argentina- América Latina- formação de professores



RESUMEN

Los países de América Latina se han visto presionados por las agencias mundiales que han priorizado la formación de docentes en servicio. En Brasil, la regulación tiene consecuencias en relación con los niveles educativos, siendo uno de ellos el superior que incluye propuestas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluida la educación continua de los docentes como una necesidad, dado el número de docentes insuficientemente formados. En Argentina, los estudios presentaron un discurso para renovar la legislación de más de cien años que impulsó un proceso de transformación educativa que expresa cambios tanto en relación con políticas específicas como en las escuelas y la educación superior. Este proceso desencadenó conflictos y nuevas concepciones. En este escenario, este estudio tiene interés en la detección y análisis de aspectos relacionados con modelos de educación continua de docentes en servicio en América Latina, centrándose principalmente en Brasil y Argentina en relación con el trabajo docente. Busca verificar las prácticas en diferentes modalidades de cursos y los desarrollos dentro de la gestión organizacional, explorando el desempeño docente, las metodologías y los materiales utilizados, buscando resaltar la autonomía en relación con la diversidad de propuestas. La investigación es de naturaleza cualitativa con procedimientos de análisis de documentos, entrevistas y observaciones, incluidas visitas a algunas provincias argentinas. Los resultados, en el límite, nos llevan a pensar en reconfiguraciones en la producción del campo científico-educativo, problematizando los cambios que están en vigencia a medida que cambian profundamente, en la actualidad, diversas facetas del trabajo docente, ya que el escenario cambia, las circunstancias de la relación pueden variar, las reglas, el conocimiento y las formas de adquirirlos pueden diversificarse en los modelos actuales.

Palabras clave: formación continúa en servicio - trabajo docente - Brasil y Argentina - América Latina - formación docente

ABSTRACT

Latin America has been under pressure from the world's organizations, prioritizing the training of in-service teachers. In Brazil, the regulations are broken down to levels of education, one of them being the higher ones, including proposals for new information and communication technologies, including the in-service training of in-service teachers, due to teachers with insufficient training. In Argentina, the studies presented a discourse to renew old legislation impelling educational transformation with changes in relation to policies, schools and higher education, triggering conflicts and new conceptions. This study analyzes aspects related to the models of continuing education of teachers in service in Brazil and Argentina, in what concerns the teaching work. It seeks to verify practices in different courses and unfolding within the scope of management, exploring the teaching performance, methodologies and materials used, seeking to highlight the autonomy in relation to the diversity of proposals. The qualitative research included analysis of documents, interviews and observations, visits to Argentine provinces. The results demonstrate reconfigurations in the production of the scientific-educational field, problematizing profound changes in the actuality of the teaching work, because the scenario is changed, the pedagogical circumstances can be varied, the rules, the knowledge and the ways of acquiring them are diversified.

Keywords: continuing education in service- teaching work- Brazil and Argentina- Latin America- teacher training



Introdução

A compreensão sobre o trabalho docente no interior de qualquer escola exige esforço para apreensão do percurso histórico-social dessa instituição. Toda prática, portanto, é histórica, com sua gênese, suas influências e condições.

A instituição escolar na modernidade trouxe como consequência a instituição de agentes específicos, ou seja, professores e alunos. Tais agentes foram, portanto, compondo parte do cenário da época, com marcas que permaneceram e outras que foram se alterando ao longo do tempo, conforme vêm demonstrando os estudos da Sociologia e História. Segundo esses estudos, a escola tem características marcantes definindo-se como lugar ímpar nas formações sociais: espaços separados e tempos marcados para o exercício do trabalho pedagógico, relação bem particular entre professores e alunos, a presença dos saberes a serem transmitidos, entre outras (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Gradativamente, com o estado assumindo as funções relativas à escolarização, a regulamentação sobre tais atividades passaram a ser formalizadas, de tal maneira que, hoje, na maioria dos países, há legislação e ações políticas formais regulamentando a escola, as funções dos agentes que nela trabalham e as formações dos mesmos para o exercício de tais funções.

Em um estudo comparado, como o aqui relatado, há que se atentar para tais aspectos para compreender as similaridades e as diferenças. Os estudos comparados na área da educação têm passado por revisões e análises periódicas ao longo das últimas décadas abrangendo vários países. Como decorrência, há um excelente conjunto de informações das possibilidades, limites, necessidades, rumos e potencialidades para todos os que se dedicam a estudos educacionais, tanto no que tange a aspectos operacionais da produção de conhecimento quanto à diversidade de temas e objetivos (FERRER, 2002).

Nesse cenário, o estudo aqui relatado é parte de ampla pesquisa que analisa novos modelos de formação de professores. No conjunto dos objetivos encontra-se o de comparar a situação dos países Argentina, Chile e México com o Brasil¹.

Neste relato abordamos pequena parcela desse conjunto, especificamente a comparação entre Brasil e Argentina, pois a profusão de informações obtidas junto a diversas fontes e instâncias de pesquisa nos levou a definir o escopo desta comunicação para focalizar a formação continuada no que tange à atuação dos formadores de professores.

Nas primeiras partes do texto procuramos localizar este relato com alguns aspectos do cenário traçado por FERRER (2002), delineando as balizas teórico-metodológicas do estudo e o contexto da pesquisa. Na sequência estão apresentados os dados relativos ao foco da formação continuada e modos de realização, com destaque para as questões da autonomia, buscando os nexos entre os dois países assim como as singularidades.

Algumas balizas teóricas

As pesquisas no campo educacional mantêm relações fundamentais com as ações políticas e estas, em particular, não ficam alheias a tais necessidades de focalizações. Assim, neste item, inicialmente são apontados alguns dados sintéticos relativos às facetas jurídico-formais da formação de professores e sua relação com a educação continuada, sobretudo por tais regulamentações implicarem modificações ou tentativas de reformas educacionais, incidindo nas temáticas das ações

¹ Trata-se de projeto temático coletivo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil, envolvendo quatro universidades.



de formação continuada realizadas com os professores. A seguir são apresentados alguns conceitos que orientaram a realização do estudo.

Na Argentina, Birgin (2012) compila um debate sobre a formação dos professores em exercício, localizando três grandes períodos relativos aos diferentes discursos sobre a educação continuada explicitando que não tem como objetivo uma reconstrução etimológica nem a recuperação dos distintos significados concedidos nos distintos contextos (nas estruturas, nas agências governamentais, documentos internacionais, leis e normas locais, dispositivos formativos, documentos acadêmicos, etc.), mas o que interessa é recuperar os momentos de surgimento e uso dos termos mais frequentes. A autora apresenta uma perspectiva descritiva sobre a institucionalização da formação docente em exercício na Argentina, considerando suas particularidades na região e distinguindo cada período.

O primeiro abrange desde os finais dos anos 1950 até meados dos anos 1980 referindo-se ao período da formação docente no qual os instrumentos legais, que regulam o uso do termo *aperfeiçoamento*², são os estatutos docentes, observando-se linhas políticas e graus de institucionalização ainda tênues. Esse período não foi aprofundado neste estudo, no entanto, alguns aspectos podem ser abordados em relação aos dados coletados durante as visitas à Argentina, destacando que o sentido da formação docente está incorporado na carreira e no trabalho dos docentes argentinos desde a origem do sistema educativo. Várias condições favoreceram o desenvolvimento de ações políticas para melhorar e ampliar a formação docente; as transformações econômicas, sociais e científicas desencadeadas na década de 1970³ colocaram em crise os sistemas educativos dos países, promovendo, na década de 1980, uma discussão acadêmica⁴ sobre questões da formação em serviço⁵ incluindo a opinião dos próprios docentes a respeito da formação que tiveram. Essa época pode ser caracterizada como o segundo momento, de acordo com Birgin (2012), iniciado em meados dos anos 1980 podendo vincular-se aos ciclos de reformas educativas da época, em que *capacitação*⁶ é o termo de maior uso, destacando que *atualização*⁷ também manifesta um crescimento relativamente notável, ambos fazendo referência à formação inicial como insuficiente ou incapaz de formar para as novas exigências educacionais.

² Este estudo apoia-se na definição de Autor (1995) que aborda o aperfeiçoamento no sentido de corrigir algumas condutas, adquirindo maior grau de instrução, sendo possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros, de forma que as ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco adequados às novas necessidades possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários.

³ Este contexto é discutido por Davini (1998) e Riquelme (1998), dentre outros.

⁴ As políticas relativas à transformação do sistema educativo começaram a ganhar força com o retorno a uma nova ordem política no país, buscando democratizar a vida cotidiana das escolas em um novo modelo. Um marco importante foi o *Congreso Pedagógico Nacional* (1986-1988) marcando amplas discussões da sociedade a respeito de temas relativos à educação e suas urgências (Serra, 2004).

⁵ O termo “em serviço” é denominado para qualquer ação que seja executada no horário de trabalho dos professores, seja no ambiente de trabalho ou não em que não somam pontos (*puntaje*) para a classificação dos docentes; na Argentina a maioria dos cursos é na modalidade presencial, dentro das escolas, no horário de trabalho e envolvendo todos os atores necessários, com direito a substitutos para suas atividades. Embora alguns entrevistados reconhecessem que “é difícil obrigar alguém a fazer alguma coisa neste país”, geralmente este tipo de formação é obrigatória. Por outro lado, a formação “fora de serviço” (realizada em horários alternativos ao trabalho) é considerada como uma iniciativa pessoal em busca de aperfeiçoamento profissional e tem objetivos diversos, porém o principal deles é a obtenção de pontos para melhorar a classificação em busca de se tornarem efetivos, trocar/escolher a escola que querem trabalhar ou para ascensão de cargo, ou seja, para direção da escola.

⁶ Capacitação é apresentado aqui apoiado na discussão feita por Autor (1995) como termo ou conceito que seja expresso por ações no sentido de obter patamares mais elevados de profissionalidade, ou seja, tornar capaz ou habilitar por um lado e, por outro lado, o sentido de convencimento ou persuasão, promovendo inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.

⁷ No Brasil, o termo reciclagem esteve muito presente e apareceu como significado de “atualização pedagógica”, sobretudo na década de 1980, tanto nos discursos cotidianos e da imprensa, quanto qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a de educação (Autor, 1995).



Por último, desde meados dos anos 1990, registra-se o início de outras noções que nomeiam a formação pós-inicial. Segundo Serra (2004), dos debates iniciados na década de 1980 emergiram a necessidade de integrar a formação inicial e a continuada, além da ampliação dos Institutos de Formação Docente e das suas funções, promovendo algumas medidas relevantes: a Resolução nº 9 do Conselho Federal de Cultura e Educação (Argentina, 1990), o papel central do Ministério da Educação e sua influência na agenda de discussão dos acordos do Conselho Federal de Cultura e Educação, procurando exercer mecanismos regulatórios e a sanção da Ley Federal de Educación, em 1993, definindo objetivos para essa esfera de formação. Neste sentido, a década de 1990 apresenta aspectos que marcaram as reformas que se estenderam pela América Latina trazendo novas propostas curriculares e mudanças nos enfoques epistemológicos e didáticos que conduziram uma revolução do discurso em torno dos docentes. Isso retrata um momento de transição em relação à nomenclatura, englobando alguns termos utilizados desde a década de 1980, incluindo novos e reforçados na década seguinte. Entretanto, concordamos com Birgin (2012) quando alerta que “los mismos términos adquieren significados diferentes en los mismos o en otros tiempos” (p. 21). Portanto, tomemos alguns cuidados em considerarmos “sinônimos” alguns termos e suas variações quando analisados nas relações com as agendas políticas das últimas décadas.

No Brasil, a primeira preocupação com a educação continuada aparece na década de 1960 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases com vigência até 1996, quando foi promulgada a segunda lei geral da educação do país; porém, os discursos sobre tal formação aparecem de maneira diversificada em diferentes circunstâncias ao longo de todo esse período, até o momento atual. Ao longo desse meio século, as regulamentações sobre a educação continuada estiveram sempre ligadas à formação geral e com a perspectiva de melhoria para o desempenho da função docente, mas, também, articuladas a alterações das condições salariais, com estatutos e planos de carreira previstos. Entre a primeira lei geral (Brasil, 1962) e a segunda (Saviani, 1997), no Brasil, ainda houve outra legislação federal⁸ que reorganizou toda a base do ensino fundamental unindo dois segmentos (a escola primária e o ginásio) em uma só escola de oito anos, assim como reorganizou o ensino médio dando-lhes outras características e funções educativas (Boynard, A. P; Garcia, E. C; Robert, M. I.,1972). Tais alterações trouxeram, como se pode prever, enormes necessidades de estudos para os professores e outros agentes educacionais acompanharem e implementarem as mudanças previstas posto que as consequências propostas para a vida interna das escolas foram muitas, bastante acirradas, alteradas legalmente no último período que ainda está em vigência desde a década de 1990. Nessa legislação encontra-se a presença de artigos específicos abordando o tema aqui discutido.

Em ambos os países, várias tentativas de reformas ocorreram, durante a década sob nosso interesse, provocando o surgimento de diversas decorrências procurando reconfigurar os sistemas educativos a partir das medidas sugeridas pelo Banco Mundial – reforma do financiamento e administração da educação, recomendação para autonomia das instituições, forte atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem e maior articulação com o setor privado (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011) – e financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, incidindo, então, fortemente sobre a educação continuada considerada estratégia mais rápida, mais econômica e de maior alcance do que a formação inicial (Torres, 1996) e contando com profissionais capacitados de outros países (Davini, 1998) tanto na Argentina quanto no Brasil.

Embora sob a mesma orientação internacional, desde o pós-guerra, pela breve apresentação dos períodos já é possível vislumbrar algumas diferenças entre os dois países, o que nos exige a explicitação dos fundamentos conceituais para a realização das análises.

Entender o esquema de um estudo de natureza comparativa implica o domínio de conceitos relativos a esta área acadêmica aqui focalizada. Um dos autores de referência na área é Ferrer (2002) que nos permite acesso fundamental ao cenário do conhecimento construído em que se

⁸ Lei 5692, de 1971.



detectam as tensões e os consensos existentes na atualidade. Segundo o autor, “saber responder a lo que se demanda de los comparatistas en cada una de las instituciones y por parte de los *nuevos consumidores* no es una tarea fácil, pues los intereses, objetivos y público destinatario de sus acciones es muy diverso” (p. 204). Aceitando tal alerta, nosso estudo pretende ao mesmo tempo considerar que nosso propósito é o de aceitar a orientação teórica de “proporcionar un entendimiento general de los fenómenos” (Oliveira *apud* Ferrer, 2002, p.204, grifos do autor) e também concordar com Pereyra, a partir de Przeworski, quando diz que “la investigación comparada no consiste en comparar sino en explicar”(grifo do autor Pereyra *apud* Ferrer, 2002, p.204), sobretudo na América Latina assumindo-a como sujeita a injunções políticas comuns.

Além desses conceitos que explicitam características epistemológicas dessa área de conhecimento, também Liegle nos auxilia a situar o escopo do estudo ao apontar que “*La perspectiva sistemática* consiste en la tentativa de identificar las fuerzas ocultas que hay en la estructura del sistema educativo, de explicar los rasgos comunes y diferencias en la interacción entre cultura y educación [...]” (Liegle *apud* Ferrer, 2002, p.205, grifos do autor).

Para tanto, também nos aproveitamos de um dos elementos propostos por Nóvoa – os discursos – considerados por Ferrer (2002) como um dos temas relevantes da época contemporânea, qual seja, “comprender cómo cada época y cada lugar construyen sus propios autores y se apropian de sus practicas discursivas” (Nóvoa *apud* Ferrer, 2002, p.207-208).

Esses conceitos nos levam, ainda, a considerar as reflexões de Bourdieu e Passeron em um texto divulgado na França na década de 1960. Dizem eles, a partir de vários elementos analisados, que a comparabilidade de sistemas educacionais é problemática se tomarmos indicadores comuns para tempos e lugares diversos, principalmente no que tange à eficácia e produtividade dos sistemas, no contexto do ensino universitário analisado por eles. Recusando o abstracionismo – representado pela ilusão com o uso padronizado de vocabulário e ausência do exame de relações com os sistemas ou grupos sociais em que a atividade educativa acontece além de diferentes exigências quanto a diplomas – e também recusando o intuicionismo – ou seja, a assunção de afinidades entre valores dos sistemas de ensino sem o exame prévio das relações com outros aspectos sociais – ambas características que permeiam, muitas vezes, as comparações, os autores consideram possível a comparação levando-se em conta as funções cumpridas pelos sistemas de ensino – de conservadorismo, de socialização e preparo para que os estudantes tomem seu lugar na sociedade – em cada foco de análise e seu contraponto de mudança no conjunto dos seus aspectos sociais. Interesses ideográficos, portanto, com certa abstração de registros das realidades e não só de ideias, não podem ignorar certas particularidades dos sistemas nacionais mas, também, não reduzir as características às originalidades únicas de cada sistema. Tais considerações, por vezes, estão ausentes em estudos como este (Bourdieu e Passeron, 1979). Entretanto, nos auxiliam na busca da identificação das similaridades e diferenças.

No cenário do conhecimento construído, analisado e apresentado por FERRER (2002), como bem nos introduz a inesquecível pesquisadora Cecília Braslavsky, a primeira característica da área da educação comparada constitui-se do acesso fundamental aos conhecimentos da área. Ao longo da obra é possível detectar as tensões existentes muito mais do que os consensos, oportunizando e exigindo opções para os estudos.

A partir dos dados elencados no último capítulo do livro, identificam-se os “novos objetivos, novas funções, novos desafios da educação comparada” (FERRER, 2002, pp. 201-210), síntese que nos permitiu fazer opções conceituais balizadoras deste texto. A primeira decisão ocorreu por identificar que o projeto, de onde decorre este texto, se localiza institucionalmente em centros universitários de investigação, conforme já registrado, ainda que existam outras possibilidades, segundo o autor. Embora não se trate de pesquisadores que atuem na área da docência em educação comparada, há que se buscar compreender os nexos e as divergências sobre o nosso foco.



Outro ponto de destaque nessas balizas se encontra na contribuição de Halls (*apud* FERRER, 2002, PP. 209-210). Trata-se de fatores a serem considerados, pois interferiram na história da disciplina: circunstâncias políticas, laços culturais entre grupos de países afins, organismos internacionais e os problemas pedagógicos nas diferentes sociedades. Estes quatro pontos parecem ser fulcrais na compreensão do foco destes estudos que fazemos em particular o deste texto.

Neste sentido, este trabalho é pautado pela detecção de vários desses aspectos. Há que se investigar essa realidade que vem marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países.

O contexto da pesquisa

Os estudos foram realizados entre os meses de julho de 2011 e fevereiro de 2013 tendo como objetivo investigar as atividades docentes desenvolvidas nos modelos de formação em serviço na América Latina, focalizando Argentina e Brasil.

Inicialmente foi necessário um mapeamento do material disponível para entendimento do contexto político, social e histórico, mapeando algumas ações políticas voltadas para a formação de professores em serviço, detectando-se que, nos últimos 20 anos, houve a presença de alguns elementos que indicavam situações aparentemente distintas na (direção da) formação em serviço, incluindo as mudanças da legislação federal/nacional de educação dos dois países, apesar das mesmas bases neoliberais. Entretanto, as informações não eram suficientes para o entendimento e análise de todo o percurso; portanto, era evidente a necessidade de ir a campo para entrevistar agentes que participaram desse processo e coletar mais dados que explicassem melhor esse contexto.

Conforme as balizas apresentadas, o primeiro contato com um país necessita de um grande esforço, por parte do pesquisador, principalmente em relação ao contexto local para apreensão de aspectos, até então, desconhecidos. Neste sentido, é necessário um mergulho em muitas leituras, consultas a documentos, além de buscar interagir com pessoas, preferencialmente ligadas a esses processos, para apreensão de elementos importantes para o andamento da pesquisa. Foi necessário, por exemplo, entender a cultura argentina de rede de contatos, ou seja, apesar de em todos os lugares visitados a pesquisa ser bem recebida, contando com muita disposição e ajuda dos sujeitos envolvidos, sempre era frisado o encaminhamento e/ou a indicação como um fator importante para essa participação. Além disso, procurou-se selecionar uma região que tivesse experiências diferentes em suas províncias e que fosse expressiva no sistema educativo nacional, pois embora fosse interessante percorrer todo o país, isso não seria possível no tempo previsto para o estudo, além de correr o risco da superficialidade em vez do aprofundamento.

Assim, foi possível entrevistar: funcionários do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) que trabalham com capacitação docente; formadores (atuais e aposentados) de Institutos de Formação Docente (IFD), da escola de capacitação da cidade de Buenos Aires (CEPA), de sindicatos; professores atuantes na educação básica e que participam dos cursos de capacitação na capital federal e nas províncias de Córdoba e San Luis. Além disso, percorrer várias cidades, conhecendo e vivenciando a realidade local da comunidade, das escolas, dos professores e dos espaços de formação permitiram um mergulho mais profundo neste estudo, ampliando a perspectiva a respeito de algumas questões que, inicialmente, pareciam simples, certas e determinadas.

No Brasil, as informações vieram de bibliografia e de documentação já disponível por uma das pesquisadoras, além da própria vivência em situações específicas de formação continuada em serviço. Na Argentina, a regulamentação para formação continuada e o que ela desencadeou nas instituições, igualmente apontou para as consequências.



De modo geral, na América Latina, várias reformas se expressaram durante a década de 1990 com a instalação de um conjunto de dispositivos estatais com o propósito de regular e promover a autonomia e melhorias das escolas e de reconfigurar os sistemas educativos. As recomendações internacionais, com forte presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, operaram como agências financiadoras e técnicas orientando as reformas com profissionais capacitados e mais estáveis que os nacionais (DAVINI, 1998). Políticas essas que incidiram com forte ênfase sobre a educação continuada como estratégia mais rápida, mais econômica e de maior alcance do que a formação inicial (TORRES,1996).

Além de tais interferências há que se ter presente as demais iniciativas documentadas, tais como, Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990; CEPAL de 1990 e 1992; o documento elaborado sob os auspícios da UNESCO denominado Educação para o século XXI (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007) e, mais recentemente, a Declaração de Dakar, de 2000.

Nesta perspectiva caminha este estudo, ou seja, no sentido de verificar quais as especificidades dos desenvolvimentos nacionais ou possíveis semelhanças de alguns aspectos relacionados com a educação continuada em serviço nos contextos de organização e inserção educacional, com um olhar atento para o Brasil e a Argentina, especialmente.

Na Argentina, o sentido da formação docente está incorporado na carreira e no trabalho desde a origem do sistema educativo e a discussão da educação continuada oscila, ora como algo secundário e relacionado como uma perspectiva individual de desenvolvimento profissional, ora como fundamental para permanência no sistema e para adaptação a uma nova perspectiva educacional. Desde a década de 1980 os debates fizeram emergir a necessidade de integrar a formação inicial e a continuada, ampliando os IFD para incorporar a capacitação como uma de suas funções, desencadeando a Resolução nº 9 do Conselho Federal de Cultura e Educação (ARGENTINA, 1990) que determinava um processo incluindo formação, capacitação, especialização, atualização e aperfeiçoamento docente.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento de reorganização do sistema educativo tendo como protagonista o Conselho Federal de Ministros com a coordenação do Ministério Nacional, direcionando a tomada de várias decisões, incluindo a transferência das instituições de ensino para as províncias e para a capital federal, como decorrência da lei nº 24.042 (ARGENTINA, 1992), apesar da forte discussão e disparidade em relação à autonomia de cada lugar, mediante sua força política e econômica para resistir ou aderir a uma política de estado. Assim, a formação docente, também, passa a ser de responsabilidade provincial, com abertura e transferências de IFD (superiores não universitários), que deveriam garantir aspectos curriculares, pedagógicos e institucionais, além de promoverem o desenvolvimento de investigações educativas e de experiências inovadoras.

A ideia central estava pautada em critérios comuns para a renovação dos conteúdos curriculares, considerado esse um processo imprescindível e urgente para a transformação educativa, conforme demonstrado pelas Recomendações⁹ em que o governo federal destacou os direcionamentos básicos curriculares comuns e nacionais do nível primário, aprovou aspectos vinculados com a transformação do ensino secundário e desenvolveu um programa de melhoramento da estatística educativa, enfatizando a proposta curricular institucional para a formação docente continuada. Isso foi significativo no que diz respeito a aspectos articulados sobre formação docente dispostos com a sanção da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1993) que regulamenta a criação da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC), como uma necessidade de estruturar aspectos de

⁹ Recomendações: nº 17, (ARGENTINA, 1992a), nº 18 (ARGENTINA, 1992b), nº 19 (ARGENTINA, 1992c), nº 20 (ARGENTINA, 1992d) e nº 21 (ARGENTINA, 1992e).



capacitação para todos os docentes argentinos, integrando conceitualmente as distintas etapas da formação e estabelecendo um novo modelo de educação continuada pautada no aperfeiçoamento em serviço de modo a impactar no trabalho docente a ser desempenhado, inclusive o dos formadores. Para operacionalizar tecnicamente as linhas políticas, o governo federal trouxe especialistas considerados capazes de ajudar a colocar em prática as propostas educacionais. Entretanto, não houve análise em relação à capacidade de “processamento” por parte de seus agentes causando em alguns locais uma simples “aceitação” sem realizarem as necessárias mediações. É importante destacar que a base desse processo se sustenta numa estratégia de controle de recursos, criando articulações e vínculos de lealdade entre o ministério e os governos provinciais (TIRAMONTI, 1997).

Nesse contexto a formação continuada argentina foi definida como tudo o que vem depois da formação inicial, podendo ser oferecida por várias instituições (públicas ou privadas), incluindo os IFD, escolas de capacitação, editoras e sindicatos credenciados pelo governo, refletindo diretamente no preparo para a profissão e na capacitação em serviço, baseada em um modelo de oferta em que os docentes ocupam um lugar passivo, pois a implantação aconteceu a partir de decisões estratégicas massificando a atuação disciplinar e didática. (FINOCCHIO e LEGARRALDE, 2006).

No início dos anos 2000 a RFFDC foi perdendo força política e estava claro para os analistas que o problema da escola não se resolvia apenas com o olhar para os conteúdos. Passada a crise institucional de 2001, que deu por encerrada de maneira traumática e violenta uma década marcada pela aplicação de políticas neoliberais, iniciaram as críticas e as tentativas de reverter alguns de seus efeitos. Em 2003 o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia inicia uma revisão da política de formação de professores a luz de novos critérios, entre eles: visualização da formação docente como um processo contínuo e com necessidades práticas dos docentes em aula como foco principal dos programas de formação em serviço; programas específicos centrados nas questões de ensino em condições adversas; articulação dos sistemas institucionais de formação docente contínua e das políticas de desenvolvimento profissional com a carreira docente; aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (ARGENTINA, 2010).

Com a eleição de Kirchner e os desdobramentos nas políticas educativas, entre 2003 e 2006, pautados no discurso de reordenar e acomodar as consequências herdadas da década de 1990, algumas ações foram realizadas com a substituição da Lei Federal de Educação pela Lei de Educação Nacional (nº 26. 206/2006) e com a criação do INFD que tem, entre suas funções, a de planejar as políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional (CORIA e MENGHINI, 2010). Aprofunda-se, portanto, a discussão a respeito da ideia do desenvolvimento profissional, presente e bastante difundida atualmente.

Já a formação continuada de professores, no Brasil, foi, pela primeira vez, objeto de regulamentação na segunda metade do século XX. Em 1961 foi aprovada a Lei 4024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que insere a necessidade de estimulação do aperfeiçoamento e especialização constantes de professores já graduados em Escolas Normais para atuar no ensino primário (BRASIL, 1962). Durante as décadas de 1960 e 1970 desencadeou-se a criação de vários órgãos governamentais e serviços específicos em âmbito federal e nos estados, para atuar na assistência e orientação pedagógica de professores e escolas, com alguns atendimentos mediante demanda de professores, outras vezes por ações programadas por tais órgãos e administrações centrais e regionais.

Em 1971, uma nova lei propôs, para o país, a reorganização do ensino como única etapa para os oito anos (primário e ginásio) e abrangendo o ensino colegial denominando todo o conjunto de Ensino de 1º e 2º graus. Eliminou-se o exame para admissão dos alunos às séries finais do 1º grau (antigo ginásio) e reconfigurou-se o ensino médio que, ao passar a chamar-se de 2º grau, também alterou suas finalidades, pois foi proposta a criação de habilitações profissionais incluindo a formação dos



professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau, buscando extinguirem-se as Escolas Normais, o que, de fato, ainda não aconteceu na totalidade do país. Essa legislação prevê, também, atividades de aperfeiçoamento e atualização constantes, de fato necessárias, diante das alterações curriculares que estavam no bojo da reorganização (BOYNARD, GARCIA e ROBERT, 1972). Os componentes curriculares passaram a ser articulados propondo-se tratamento pedagógico de atividades para as séries iniciais, áreas para as séries finais do 1º grau e disciplinas para o 2º grau. No primeiro grau foram articuladas a matemática e as ciências para tornarem-se ciências; a geografia, a história e a educação moral e cívica para tornarem-se estudos sociais; a língua portuguesa, a educação artística e a educação física para tornarem-se comunicação e expressão. Tais formas de organização pedagógica dos conhecimentos escolares deveriam evoluir de áreas bem amplas para irem especificando-se gradativamente para disciplinas. Estávamos em plena ditadura militar, já com apoios internacionais para tais mudanças. A partir de 1972, então, pode-se ter idéia de como o volume e a variedade de atividades de formação continuada foram grandes, com desenvolvimento de materiais de suporte (guias curriculares) e criação de novos serviços em âmbito federal e estaduais.

A legislação atual foi aprovada e promulgada na década de 1990. Altera-se a organização geral a partir da Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (SAVIANI, 1997), pois existem, no momento, apenas dois níveis: o básico – engloba a educação infantil a partir de 4 anos indo até o ensino médio – e o superior que abrange os estudos universitários e os realizados nas faculdades isoladas. A formação inicial de professores está proposta para ser gradativamente feita no ensino superior, pois ainda existem muitos professores, em algumas regiões, com qualificação profissional abaixo desse nível.

A educação continuada, neste momento, diante da nova legislação e de todas as interferências internacionais, está prevista em diversos artigos com o uso de termos como “os sistemas de ensino assegurarão” aperfeiçoamento profissional continuado prevendo-se licença remunerada, progressão funcional baseada na titulação obtida, períodos de estudo na carga de trabalho, uso da educação a distância por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Com a política de municipalização do ensino, transferindo as responsabilidades da educação infantil e das séries do ensino fundamental, sobretudo as quatro (agora cinco) séries iniciais para as cidades, as incumbências da formação continuada passaram a ser mais acentuadas para cada um desses sistemas cujas condições financeiras, na maioria, são bem precárias. Isso não significa, no entanto, que não haja providências em âmbito federal, como será abordado a seguir.

A mais recente legislação a respeito da formação de professores é o Decreto nº 6755 de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando sua vigência por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Alguns dos princípios dessa política buscam superar questões apontadas anteriormente: atender a equidade de acesso superando as desigualdades regionais; considerar a formação continuada como componente essencial da profissionalização, considerando os saberes dos professores e integrando-se ao cotidiano das escolas; articular a formação inicial e a continuada e considerar os professores como agentes formadores da cultura e a necessidade de acesso permanente à informação, vivência e atualização culturais. Para atender a esses princípios o Decreto especifica alguns objetivos: apoiar iniciativas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas em cursos presenciais e à distância; equalizar a oferta no país; identificar e suprir necessidades de formação, com articulação entre esfera federal, estados e municípios por meio da criação de fóruns.

Esses pontos, mais centrais no quadro legal, marcam o aparecimento e alastramento de diferentes modelos para formar professores, considerando o fato de que, atualmente, já não são mais somente os professores em serviço os usuários de tais modelos. Essas são situações polêmicas no meio



educacional, com debates ideológicos muitas vezes, sem apoios em pesquisas mais profundas, embora, já haja certa produção. Entretanto, tal temática nos incita a análises como a que estamos desenvolvendo neste texto.

Os desdobramentos da formação e atuação docente nos cursos de capacitação

Segundo CÉPEDA (1997) a oferta de programas de capacitação docente na Argentina, se multiplicou significativamente, envolvendo a diversidade de instituições e temas na convocação permanente de professores, obtendo massiva resposta. A autora propõe algumas reflexões a partir da relação entre os múltiplos esforços de capacitação e seus limitados resultados e entende como necessário o conhecimento sobre a prática como eixo articulador da formação permanente porque, em geral, os professores esperam soluções concretas para problemas cotidianos vivenciados nas escolas e salas de aula, vindas de fora, ou seja, de “especialistas” que indiquem como proceder em tais situações. Isso foi resumido por ALEN (1994) a respeito da motivação docente em capacitar-se movida por três principais interesses: compensar carências profissionais; inovações; acesso a cargos diretivos. Neste sentido, essa autora destaca a importância dos formadores como profissionais do ensino, habilitados conceitual e metodologicamente para trabalhar com professores, promovendo aprendizagens que incidam sobre a prática docente e que possuam forte convicção acerca da potência transformadora das instituições educativas.

Aspectos dessa natureza foram confirmados em entrevistas com professores e formadores nos vários locais visitados nesta etapa da pesquisa, destacando seus interesses e aproveitamentos. A cada conversa o leque se ampliava e se percebia que, embora existissem critérios nacionais e provinciais para a elaboração de propostas de capacitação, a flexibilidade do trabalho docente, de cada formador, em cada instituição ou província era muito grande a partir disso. Há uma variedade imensa de propostas (públicas ou privadas) que podem, simplesmente, fornecer pontuação para melhorar a classificação do professor, assim como, propostas que realmente interessavam e podem contribuir para o desenvolvimento profissional. No entanto, o critério para cada situação está pautado na necessidade de cada professor e no momento da carreira docente, ou seja, nada o obriga a capacitar-se (fora de serviço) se ele entender que sua situação é estável ou confortável. Por outro lado, em relação à capacitação em serviço¹⁰, mesmo obrigados a participar, o aproveitamento está relacionado à sua percepção de possível aplicabilidade e aproximação da realidade e prática escolar, assim como à experiência e conhecimento profundo do formador a respeito do assunto a ser tratado.

Os formadores explicaram como funciona a regulamentação dos cursos, tanto os oferecidos pela Nação quanto pelas províncias, destacando, mais uma vez, a questão da autonomia local, e o poder de decisão em desenvolver e atribuir pontos para a classificação dos professores. Foram destacados cursos oferecidos pelos grêmios/sindicatos como, por exemplo, na capital federal e na província de Córdoba mostrando as diferenças locais e regionais. Além disso, explicaram questões envolvendo as dinâmicas e diversidades de propostas, modalidades, formas de atuação e de materiais utilizados e desenvolvidos para cada curso, com autonomia dos formadores em conjunto com as instituições apenas respeitando algumas diretrizes que precisam ser atendidas para a instituição ser credenciada e o curso validado.

A formação continuada, no Brasil, ao longo dessas décadas apontadas anteriormente, teve vários modelos postos em funcionamento, com o uso de vários conceitos diferentes, indicativo, também,

¹⁰ Na Argentina, o termo “em serviço” é utilizado para ações no horário de trabalho dos professores e que não somam pontos (*puntaje*). A formação “fora de serviço” é realizada em horários alternativos ao trabalho e considerada como uma iniciativa pessoal com o objetivo principal de obtenção de pontos para melhorar a classificação.



da flexibilidade na condução dessas ações. Importa, neste momento, apresentar os modelos conforme foram surgindo e a situação atual. Os conceitos serão retomados para a compreensão dos modelos, quando necessários.

As palestras e cursos de curta duração foram duas formas bem frequentes de formação considerando-se o conceito de atualização. O trabalho dos formadores, nesses dois modelos, pautava-se pelo preparo de conteúdos específicos solicitados, ou ofertados, e os materiais que lhes davam suporte em face das necessidades de cada momento e instituição, e a sua transmissão. As palestras eram avulsas e sem continuidade, enquanto que os cursos frequentemente tinham a duração de trinta horas podendo se estender por várias semanas ou serem concentrados em uma semana, geralmente nas férias escolares. Frequentavam essas atividades os professores e outros agentes das escolas, não importando o grau de formação dos mesmos. Tanto nas palestras quanto nos cursos dois submodelos estiveram presentes. O primeiro se referia, muito frequentemente – e ainda existe de modo mais raro – à modalidade de multiplicação em que profissionais eram indicados, ou faziam opção diante da oferta, para frequentar a atividade com o compromisso de multiplicar aos colegas os ensinamentos recebidos. Na segunda subdivisão, eram os próprios profissionais que frequentavam sem o compromisso da multiplicação. Em geral, o trabalho dos formadores era o de auxiliar os professores na compreensão das alterações propostas pelas leis, sendo, tanto profissionais das próprias redes de ensino quanto professores universitários contratados, ou convidados, para a tarefa. Em alguns estados foram realizados convênios com universidades para tais cursos. Sempre consideradas “em serviço”, tais atividades, entretanto, em sua maioria, eram realizadas fora das escolas.

A partir de 1983, detecta-se a presença de dissertações e teses sobre o tema, assim como publicações e apresentações em eventos apontando problemas, dificuldades e os baixos resultados desses modelos (MARIN e GUARNIERI, 1990). A lógica que presidia tais modelos era verticalizada desconsiderando os saberes dos professores e as realidades escolares.

Internacionalmente desenvolveu-se o conceito de desenvolvimento profissional, não mais como apenas um momento das atividades formativas marcadas, mas como um continuum ao longo da carreira. Como decorrência, entra em cena o modelo de atendimento por oficinas, mais voltado para atividades práticas com outro tipo de inserção dos apoios teóricos. Considerava-se, assim, a crítica dos professores que os cursos eram muito teóricos e as análises que apontavam serem desvinculados das realidades vividas por eles. Por essa época – final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 – com as alterações políticas no país, também, pós ditadura e com nova Constituição Federal, em alguns lugares, tem início o desenvolvimento de projetos voltados à análise de problemas das escolas articulando-se professores de 1º e 2º graus com professores pesquisadores de universidades. Em alguns casos desenvolve-se mais a formação continuada e, em outros, bastante aliada à pesquisa. Os modelos de pesquisa-ação e/ou pesquisa colaborativa são bem divulgados como forma de se realizar a formação com base em processos de reflexão para análise dos problemas e busca de soluções localizadas. Aconteceram algumas ações realizadas para a difusão do ideário oficial, porém houve muita proposta de atendimento pautado nas áreas de interesse dos pesquisadores ou de certas orientações regionalizadas. Tais modelos são mais lentos quanto aos resultados e também menos volumosos quanto à abrangência, pois não são realizados em redes, mas sim em pequenas parcelas de escolas.

Os modelos anteriores, entretanto, não deixaram de existir e passaram, depois da nova lei, a ganhar outros contornos bem delineados. Cursos são criados, em âmbito federal, multiplicados pelos estados e municípios por meio de convênios para fazer a divulgação de perspectivas desejadas pelo governo central como, por exemplo, novos parâmetros curriculares e a proposta hegemônica de formação de professores alfabetizadores pautada no construtivismo, procurando atender os compromissos internacionais assumidos em nome da melhoria da qualidade da educação.



Passa-se a usar, gradativamente, um modelo de curso de amplo alcance com suportes eletrônicos, seja com presença, semi-presença ou com os professores totalmente à distância do centro difusor, com aulas, videoconferências, *chats*, materiais ou outras tarefas programadas, previamente, para os professores dos cursos e usuários em formação. Nesse novo modelo, na década de 1990, foram desenvolvidos amplos programas de abrangências estaduais e, posteriormente, em 2005, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrando universidades e redes de ensino por meio do credenciamento de centros criados e responsáveis pelas ações caracterizando-se como centros de referência para as escolas e redes estaduais e municipais.

Esse modelo disseminou-se largamente, foi apropriado, e com pequenas alterações vêm sendo utilizados pelas instituições públicas e privadas para também fazer a formação inicial de professores.

Considerações finais

O trabalho relatado neste texto se dedica ao contexto argentino e brasileiro da formação de professores, especificando a continuada e seus desdobramentos por meio dos processos de capacitação docente nos países, nos últimos anos, abrangendo escolas, agentes, discursos e política na tentativa de compreender cada época e lugar na construção de seus próprios autores e de como se apropriam de práticas discursivas. Assim, é possível considerar alguns aspectos apresentados a seguir.

Detectam-se similaridades porquanto as ações políticas e seus desdobramentos emanam das mesmas matrizes internacionais, com interpretações parecidas, mas com ocorrência temporal diferenciada, dadas as condições de formação inicial dos professores e o volume a ser atendido em cada caso. Parecem similares as várias ações destinadas à formação continuada que destacam a adequação do trabalho docente às novas demandas institucionais, geralmente vinculadas à implementação de reformas curriculares e de níveis de ensino, porém envolvendo períodos, atuações, prioridades e espaços distintos destacando, ainda, que a formação continuada na Argentina não objetiva titular os professores em serviço (situação presente em algumas ações brasileiras), pois seus professores primários (foco deste estudo) têm formação superior (não universitária), desde a década de 1970.

Outra questão importante é em relação às estratégias para o desenvolvimento da capacitação docente: na Argentina a diversidade das modalidades, formas de atuação, carga horária, temáticas, enfim da própria capacitação vai muito além da tentativa de centralização por meio da RFFDC, pois os desdobramentos mostraram-se muito intensos em cada região e em formatos diversos, dependendo de questões políticas, econômicas, culturais e históricas respeitando a autonomia de cada província. Esta é uma questão muito importante no contexto argentino, principalmente em relação à dimensão política e sindical, com constantes lutas e embates para manter a autonomia provincial e as conquistas históricas em relação, por exemplo, à estabilidade na carreira e ao estatuto docente, outro aspecto que não se aproxima das condições brasileiras, pois nem todos os municípios têm, ainda, seu estatuto e uma carreira bem organizada.

Uma diferença significativa compreendida por este estudo é em relação ao lugar da formação (inicial ou continuada): na Argentina permanecem os Institutos Superiores de Formação Docente como *locus* para a formação de professores primários, apesar das tentativas de direcionamento para as províncias aderirem às ações federais; o Brasil prioriza a formação universitária (mesmo que aligeirada) estimulando esse envolvimento por meio de vários editais e programas nacionais ou estaduais.

Em relação à atuação docente dos formadores nos cursos de capacitação, foi possível detectar, também, aspectos que se diferenciam os modelos argentinos dos conhecidos no Brasil. O controle e



o direcionamento temático no caso brasileiro impactam mais diretamente a função e atuação dos professores/alunos, assim como os formadores, especialmente nos últimos anos. No caso argentino, percebe-se uma relativa autonomia, principalmente, em relação às dinâmicas de aulas, temas, conteúdos, materiais didáticos, enfim, abrem-se as convocatórias e disponibilizam-se as regras e normas para submissão de projetos. No entanto, os critérios são bem mais flexíveis e amplos, proporcionando às instituições e formadores uma amplitude maior para discussão, inclusive com as escolas e seus agentes. Além disso, destaca-se a decisão provincial em participar ou aderir a um programa nacional, lembrando que muitas províncias dependem diretamente das políticas federais para o desenvolvimento das ações voltadas a formação de professores, mas outras têm grande independência e plenas condições, inclusive financeiras, para desenvolver seus próprios projetos.

Em relação à formação continuada fora e em serviço, no Brasil, há pouco incentivo para o aperfeiçoamento e capacitação fora de serviço, ou seja, a maioria dos cursos, nos quais os professores participam, está voltada para ações políticas impostas e, portanto, obrigatórias, ou muito incentivadas nas redes de ensino; além disso, a modalidade mais utilizada há algum tempo é a educação à distância, com o objetivo de atender grande público em pouco tempo. Na Argentina, a educação à distância e as TICs estão se desenvolvendo mais timidamente, embora já se tenha percebido sua eficiência e necessidade, no entanto, percebe-se um aspecto cultural forte em relação à valorização dos cursos presenciais e semipresenciais, mais um aspecto desta investigação que ajuda a explicar a relevância de se dedicar a escolas, agentes e discursos buscando compreender cada lugar e cada época.

Referências bibliográficas

ALEN B., DELGADILLO, M.C. (1994). *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Buenos Aires. Tesis Norma.

ARGENTINA. (1990). *Resolución nº 09*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992). *Ley Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos nº 24.042*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992a). *Recomendación nº 17*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992b). *Recomendación nº 18*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992c). *Recomendación nº 19*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992d). *Recomendación nº 20*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1992e). *Recomendación nº 21*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. (1993). *Ley Federal de Educación nº 24.195*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.



- ARGENTINA. (2006). *Ley de Educación Nacional nº 26.206*. Ministerio de Cultura y Educación.
- ARGENTINA. (2010). *Jornadas para la articulación de líneas de desarrollo profesional docente* Ministerio de Educación. Desarrollo Profesional Docente – Anexo– 26, 27 y 28 de abril de 2010.
- BOYNARD, A. P.; GARCIA, E. C.; ROBERT, M. I. (1972). *A reforma do ensino-Lei 5692/1971*. São Paulo: Livros Irradiantes.
- BRASIL.(2009). *Decreto nº6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. (1962). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 4024/1961.Documenta*, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, n.4.
- CÉPEDA, N. (1997). Por qué y para qué la capacitación docente. *Propuestas Educativas. Revista tarea*, 14-19.
- CORIA, C. F. e MENGHINI, R. A. (2010). El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas. In: *VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO*. Lima.
- DAVINI, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FINOCCHIO, S. e LEGARRALDE, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires. www.fundacioncepp.org.ar
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. (1990). Educação continuada dos profissionais de ensino- estudo da participação da UNESP no convênio com a Secretaria da Educação. *Anais-I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores- Rumo ao Século XXI*. Águas de São Pedro, SP, pp. 73.
- SAVIANI, D. (1997). *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (2011). *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TIRAMONTI, G. (1997). O Cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. In: *Cadernos de Pesquisa*, 100, 79-91.
- TORRES, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*.São Paulo: Cortez, pp.125-193.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. S/D



Datos de autoría

Alda Junqueira Marin

Profesora e Investigadora de la Universidad Católica de São Paulo con Investigaciones en áreas Pedagógicas, principalmente Formación de Profesores. Actúa en el área de Educación, con énfasis en Enseñanza-Aprendizaje en diversas facetas. Tiene varios capítulos de libros y libros publicados.

aldamarin@pucsp.br

Elaine Gomes Matheus Furlan

Profesora e Investigadora de la Universidad Federal de São Carlos en áreas pedagógicas y desarrollando investigaciones sobre: formación de profesores y enseñanza de ciencias; cultura escolar y estudiantil; profesores principiantes de Química; procesos de socialización y construcción de identidad profesional; políticas educativas sobre aspectos de inclusión y necesidades educativas especiales.

elainefurlan.ufscar@gmail.com

Fecha de recepción: 29/3/2019

Fecha de aceptación: 4/10/2019

