# AS POLÍTICAS PÚBLICAS SUBJACENTES AO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA

Rosane Carneiro Sarturi PPGE/UFSM rcsarturi@smail.ufsm.br
Sonia Marli Righi Aita PPGE/UFSM sonia.aita@hotmail.com

RESUMO

Investiga a influência das políticas públicas nas transformações dos currículos dos cursos de formação de professores que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica. Objetiva realizar uma reflexão acerca dos impasses e desafios enfrentados a partir dos pressupostos legais do Brasil e da Argentina. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso comparado ente o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/Brasil e, do curso de Formação de Maestros do Instituto de Formação da Província de Buenos Aires/Argentina. Pretende estabelecer a relação entre as influências legais e as práticas educativas de ambos os países.

**Palavras- chave**: Políticas públicas; formação de professores; organização curricular.

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a proposta de investigação sobre a influência das políticas públicas brasileiras e argentinas nos currículos dos cursos de formação de professores, mais especificamente dos profissionais que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica, considerando as questões do âmbito: da gestão educacional (democrático-participativa ou representativa); da formação de professores; da globalização; das relações

de trabalho; da legitimação das propostas governamentais no espaço das instituições; da relação teoria-prática; e; das políticas públicas.

O objetivo é compreender como as transformações dos currículos dos cursos de formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica[1], tanto no Brasil, quanto na Argentina, podem contribuir com a legitimação das propostas preconizadas pelos organismos internacionais.

A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso comparado entre os currículos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/BRASIL) e, do curso de Formação de Maestros do Instituto Superior Professor José Mario Pantaleo, localizado na cidade de González Catán, na Província de Buenos Aires/Argentina. A coleta de dados será realizada a partir da pesquisa documental e da interação com os gestores e profissionais que atuam nos cursos, mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Como categorias de análise: considera as nuanças do contexto histórico-político-social e teórico que provocaram as reconstruções desses currículos desde seu funcionamento até os dias atuais e, práticas e os processos educativos desencadeados a partir delas. É um estudo de natureza fenomenológica que utiliza a análise hermenêutica para re-interpretar os dados históricos à luz das questões político-sociais e teóricas do campo curricular e das práticas educativas, considerando os impasses, desafios e discursos presentes nesse movimento de permanente mudança.

O problema de investigação que orienta este estudo é: Quais as relações entre os currículos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil e do curso de formadores de Maestros[2] do Instituto Superior Professor Jose Mario Pantaleo, da Província de Buenos Aires, Argentina, considerando as propostas preconizadas pelas políticas públicas emanadas dos organismos internacionais para a formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica a partir da década de noventa e o contexto histórico-social-político-econômico do Brasil e da Argentina?

---

[1] No Brasil as etapas iniciais são: a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, no caso da Argentina a educação primária.

[2] Denominação atribuída aos profissionais que atuam na escola primária argentina.

Este estudo justifica-se pela importância de promover o diálogo entre as instituições que formam professores no Brasil e maestros na Argentina, construindo redes de estudo que promovam a reflexão acerca das relações existentes entre as influências legais e as práticas educativas que perpassam as transformações curriculares das instituições formadoras dos professores, em ambos os países.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para promover a reflexão permanente acerca do fenômeno deste estudo estabelecemos algumas hipóteses que poderiam contribuir para a construção de um caminho capaz de responder as questões que suscitaram o problema de pesquisa, destacando questões como:

- Quais as influências das políticas públicas nos cursos de formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina?
- Quais as modificações que as políticas públicas trouxeram para os currículos dos cursos de formação de das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina?
- Como as mudanças provocadas nos currículos dos cursos de formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina, interferiram nas práticas pedagógicas dos professores atuantes nestes cursos?
- Quais as similaridades entre os currículos dos cursos de formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina?

Tais questionamentos nos levam a pensar hipoteticamente: As políticas públicas, neste caso entendidas como o conjunto de normas e orientações legais, podem trazer modificações para os currículos dos cursos de formação dos professores das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina; As mudanças provocadas nos currículos dos cursos de formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica no Brasil e na Argentina podem interferir nas práticas pedagógicas, aqui mencionadas

como o "fazer" dos professores atuantes nestes cursos; A formação de professores das etapas iniciais da Educação Básica, no Brasil e na Argentina podem ser influenciadas pelas políticas públicas em suas orientações governamentais; As influências forâneas do Banco Mundial, aqui entendida como oriundas dos grandes blocos internacionais, com relação às propostas de políticas públicas para formação de professores podem se traduzir em determinantes para a consolidação de um espaço de legitimação do currículo; As similaridades entre as propostas públicas em educação para o Brasil e para a Argentina podem estar atreladas às políticas públicas internacionais.

Destarte, é preciso contextualizar historicamente a formação dos professores em ambos os países para compreender como as propostas vigentes foram sendo construídas à luz dos pressupostos legais oriundos da políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

## 2.1 O contexto legal da Educação no Brasil

A formação de bacharéis e licenciados é uma marca registrada na formação dos profissionais brasileiros. No caso específico da Pedagogia, que atualmente forma os profissionais que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica no Brasil[3], trouxe uma indefinição no seu campo de atuação, a de técnicos educacionais ou a de docentes, o que fomentou grande parte das discussões que perpassaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, promulgadas em 15 de maio de 2006 e publicada no Diário Oficial de União em 16 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

O currículo previamente determinado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), n. 252/69[4], fixava os mínimos de conteúdo e de

[3] Cabe destacar que no Brasil não existe distinção entre professores e maestros, como no caso da Argentina, independente da área ou nível de atuação todos são denominados "professores". Na Argentina são professores apenas os que atuam a partir do ensino secundário.
[4] Todas as leis citadas no texto podem ser encontradas em BRASIL, 2008.

duração do curso mantinha o objetivo de formar professores para o ensino normal e os chamados especialistas das áreas de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar para os sistemas educacionais[5], nos cursos de Pedagogia.

Ao apropriar-se destas orientações, o curso de Pedagogia passou a adotar como princípio o mesmo interesse em controle técnico existente na organização curricular dos demais níveis escolares, refletindo os princípios da administração empresarial, preocupado com a eficiência e desconectado da realidade social e política do País. A inexistência dos estágios supervisionados, que estabeleceriam uma relação entre a teoria estudada no curso e o cotidiano da escola reforçava a influência do paradigma dominante que segundo Boaventura de Souza Santos está sustentado em:

> Um conhecimento baseado na formulação de leis [que] tem como pressuposto meta teórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via de sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia mundo-máquina é de tal modo poderoso que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. Pode até parecer surpreendente e paradoxal que uma forma de conhecimento, assente numa tal visão de mundo, tenha vindo a constituir um dos pilares da idéia de progresso que ganha corpo no pensamento europeu a partir do

[5] A reforma do 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71 admite a formação de professores e especialistas de forma dicotômica, além de propor formas aligeiradas para a formação dos docentes, instaura as chamadas "licenciaturas curtas e plenas, além das habilitações em administração, supervisão, orientação e inspeção

> século XVIII e que é o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia. (SANTOS, 2002, p. 17)

A influência forânea nas políticas públicas para a educação, no Brasil, pode ser percebida nos ideários que sustentaram as propostas desde seus primórdios, hoje o domínio desse paradigma está em crise, promovendo a consolidação de um paradigma emergente que vem buscando romper e re-construir muitos de seus conceitos chave. A força dessa a visão fragmentada, que apareceu nos primeiros currículos do curso de Pedagogia no Brasil, pôde ser conferida nas diversas propostas curriculares que constituem o curso de norte a sul do País.

Com relação às políticas de formação de professores existia uma defasagem latente de mão de obra para atender as demandas nacionais. Vejamos o que nos diz Ghiraldelli:

> A apologia do desenvolvimento e a abertura de regiões virgens com a construção de Brasília não conseguiram proporcionar uma harmônica distribuição da mão de obra qualificada para o magistério. O ensino primário continuou com mais de 45% de professores leigos, ao mesmo tempo que São Paulo abrigava cerca de 25 mil professores primários desempregados. (GHIRALDELLI, 2003, p. 113)

O clamor da sociedade nesse período vinha sendo abafado pelas políticas de Jânio Quadros, que tendo permanecido apenas sete meses no poder, tentou deter a expansão do ensino superior e proibir a incorporação das faculdades pelo sistema federal. A expectativa da sociedade foi calada pelo golpe militar de 1964, que postergou "a idéia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo ao Estado de Bem Estar Social (GHIRALDELLI, 2003, p. 116).

---

escolar incluídas no curso de graduação. Tal postura complementa as orientações da reforma do ensino superior pela Lei n. 5540/68.

Depois do golpe militar de 64, o governo passou a adotar o modelo da universidade como empresa, promovendo a racionalidade, a eficiência e a produtividade, previstas nos acordos do Ministério da Educação e Cultura com a United States Agency for International Development (MEC- Usaid), para a reforma do ensino superior de 68, pela Lei n. 5.540/68 traz definitivamente para o País não só o capital estrangeiro, mas o ideário empresarial americano fundamentado nas idéias tecnicistas de Henri Ford[6] e Taylor[7], teoria que Gramsci (1978) vai estudar sob o título "Americanismo e o Fordismo".

A partir dessas propostas começam a surgir mais intensamente as universidades privadas, algumas vindas de grupos privados, outras já atuavam em outras instâncias da educação expansão do ensino.

O modelo de universidade proposto pela reforma do ensino superior precisava, além de desmantelar os movimentos estudantis e de resistência ao regime, atender às expectativas das:

> forças agrárias, mercantis, financeiras e industriais e os setores da classe média que apoiaram o Golpe de 1964 buscaram a hegemonia do processo que passou as mãos do grande capital. A partir de 1968, a burguesia monopolista industrializada, em aliança com o Estado, comandou o novo ciclo de expansão industrial. Isso ocorreu até 1974, quando para diluir conflitos, essa burguesia passou a assumir algumas demandas das diversas frações das classes dominantes. (PERONI, 2003, p. 42)

[6] Industrial norte-americano, que em 1913 introduziu em sua fábrica de automóveis a "produção em série", dividindo o trabalho em tarefas encadeadas, nas quais o trabalhador utilizaria movimentos mecânicos e faria apenas uma parte do produto, a conhecida linha de montagem das montadoras de automóveis que hoje são realizadas pelas máquinas, agravando a crise de desemprego que assume espaços mundiais, agravados pela globalização que permite a estas empresas flutuarem de um lugar a outro em busca de mão de obra mais barata. Este método promovia a aceleração da produção e a separação das tarefas de pensar, planejar e executar, racionalizando o trabalho.

[7] Engenheiro norte-americano que viveu entre 1856 e 1915, estava preocupado em aumentar a produção, para isso estudou sobre o tempo gasto pelos trabalhadores no manejo das ferramentas e propôs a racionalização destes movimentos, diminuindo o controle destes sobre o maquinário e consequentemente evitando que eles pensassem em paralização do trabalho.

Os bastidores das políticas públicas apresentam assim a necessidade que havia em atender às demandas dessa expansão industrial, fortalecendo a fragmentação dos currículos, orientada por um interesse em controle técnico, com vistas a preparar o homem para desenvolver ações futuras, obedecendo às influências curriculares oriundas dos pressupostos da administração empresarial de Ford e Taylor. Sob esta égide ganha força a inserção das disciplinas de Administração Escolar e Orientação Educacional nos currículos do curso de Pedagogia. Essa consideração pode ser ratificada com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), n. 252/69, que ao fixar os mínimos de conteúdo e de duração do curso mantém o objetivo de formar professores para o ensino normal e os chamados especialistas das áreas de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar para os sistemas educacionais[8].

A manutenção dicotomia entre teoria e prática, entre quem planeja e quem executa, acentua a polaridade entre docentes e discentes, promovendo a visão de produto, privilegiando esse em detrimento do processo, o que passa a interessar são os lucros, os resultados, a eficiência. Atualmente as atuais propostas estão ainda mais agressivas através dos mecanismos de avaliação externa propostos pelo Banco Mundial à implementação das leis de mercado que desde esta época vinham calcando seus espaços na universidade pública brasileira.

Depois de quase vinte e cinco anos de discussões nos mais diversos segmentos da sociedade, chega até a comunidade educacional outra lei, que traz consigo muitas apropriações discursivas dos professores progressistas, que vinham defendendo a qualidade da educação para todos, visto que os liberais sempre defenderam a dualização[9] da escola, com a intenção de atender as leis de mercado que atualmente adquiriram uma

[8] A reforma do 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71 admite a formação de professores e especialistas de forma dicotômica, além de propor formas aligeiradas para a formação dos docentes, instaura as chamadas "licenciaturas curtas e plenas, além das habilitações em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar incluídas no curso de graduação. Tal postura complementa as orientações da reforma do ensino superior pela Lei n. 5540/68.

[9] A escola dual vem sendo denunciada por Gramsci (1978), como uma marca acentuada doa estratificação social, que trata de uma escola para os filhos de operários e outra para os filhos das castas mais abastadas, uma que prepara para o trabalho, para a vida e outra que prepara para seguir uma carreira acadêmica.

força ainda maior no contexto mundial. Desta forma, a Lei nº 9394/96 assume uma postura dinâmico dialógica[10], pois apresenta um interesse explicitado na emancipação do sujeito, propondo formas alternativas de organização curricular e defendendo a preocupação com a aprendizagem, abrindo a abertura de um espaço de discussão ainda mais acirrado sobre a formação dos professores no País.

Primeiramente colocarse-á a situação brasileira para a formação dos profissionais da educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996 que esta prevê em seu título VI a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, se fundamentando especificamente na alínea II do artigo 61 para a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço.

No artigo 67 da LDB, Lei n. 9394/96 que trata da valorização profissional e assegura planos de carreira do magistério público e em sua alínea II prevê, ainda, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. Já na alínea V, do mesmo artigo a LDB volta o olhar para o período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho.

Pode-se observar a atenção dispendida, pela legislação, no que se refere à formação do profissional da educação onde se vê que esta não é uma prioridade na legislação brasileira, pois aborda um tema desta importância, em apenas dois, de seus inúmeros artigos e de uma forma generalizada, nem mesmo comprometendo as escolas para o cumprimento deste necessário trabalho em vista a qualidade para a educação brasileira amplamente defendida nesta mesma legislação. A incoerência se mostra na observação desta realidade. Se quer a qualidade, porém não se oportuniza condições para tanto.

[10] A expressão dinâmico dialógica é utilizada por Domingues (1986), ao realizar o estudo sobre os paradigmas curriculares a partir dos estudos do americano James Macdonald para o currículo e de Thomas Kuhn para paradigma, ele estabelece a relação entre os interesses humanos classificados por Habermas (1987) como: técnico, de consenso e emancipador e os paradigmas de currículo disponíveis na literatura: Técnico linear; Circular consensual e Dinâmico dialógico.

Ao analisar os documentos legais que orientam e fundamentam o trabalho pedagógico dos cursos de graduação no país faz-se, neste espaço, o recorte voltado para a Instituição de Ensino Superior (IES), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foco deste estudo comparado.

Compõe o texto do (PPP) Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, da UFSM (UFSM, 2006), alvo deste estudo, o artigo 4º da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece que o Pedagogo, tendo como base a docência deverá ser capaz de atuar além das atividades de apoio pedagógico, em espaços escolares e não escolares, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.

Para tanto prevê desde o primeiro semestre de aulas do curso a relação teoria-prática com um a inserção no cotidiano escolar, a partir do terceiro semestre oportunizando aos alunos o acesso ao conhecimento do ambiente escolar e seu funcionamento para que tenha maior chance de realizar um trabalho coerente no futuro.

Buscando configurar a identidade do Curso de Pedagogia (diurno), atendendo as orientações legais pertinentes, a **matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia** está organizada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, responsável por promover a estrutura dorsal do curso; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que promove a identidade específica do curso; Núcleo de estudos integradores, que estabelecem o movimento dialético da matriz curricular, articulados vertical e horizontalmente pelos eixos articuladores caracterizados pelas Práticas Educativas (PED). Totalizando em sua matriz curricular 3255h.(UFSM, 2006)

## 2.2 O contexto legal da Educação na Argentina

A formação de professores para atuar na Educação Primária na Argentina ocorre nos Institutos Superiores de Formação, considerados como nível terciário, adotando o modelo espanhol, denominando os profissionais

que atuam nesta etapa como "maestros". Assim como no Brasil a Argentina vem promovendo constantes reformas nas suas legislações, sendo que atualmente a Lei Nacional da Educação Argentina, Lei 24.195 de abril de 1993[11] alterada pela atual Lei 26.206/06 é a que está em vigor.

A especificidade da docência, na legislação argentina, está contemplada no Título IV, Capítulo I, que trata sobre os docentes e sua formação, resguardando, primeiramente, os direitos e obrigações do docente, explicitando na alínea "b" que a capacitação e atualização integral será gratuita e em serviço no decorrer de toda a carreira, destacando na alínea "h", a importância da obtenção de um salário digno. É importante ressaltar que a legislação não apresenta apenas os direitos, mas também, preocupa-se em destacar, conforme alínea "c", que capacitar-se e atualizar-se de forma permanente é uma das obrigações do docente argentino.

O capítulo II, da mesma Lei, aborda amplamente a importância e relevância a formação docente e especificamente no artigo 73, alínea "f" prevê que o planejamento e desenvolvimento do sistema de formação docente é inicial e contínuo.

Neste capítulo, no artigo 76, são apontadas reformulações no sistema de formação de professores, prevendo a criação do Instituto Nacional de Formação Docente como organismos de responsabilidade de, conforme alínea "b", oferecer políticas de fortalecimento para as relações entre os sistemas educativos de formação docente, com outros níveis e modalidades de ensino educativos. Neste mesmo capítulo, na alínea "h", assegura o desenvolvimento de "ações" de investigação e um laboratório para formação docente.

A Lei Nacional de Educação Superior n. 24.521, promulgada em 07 de agosto de 1995, pelo Decreto 268/95 tem por finalidade, entre outras, proporcionar a formação científica, profissional, humanística e técnica em mais alto nível, contribuir para a preservação da cultura nacional e desenvolver atitudes e valores que requerem a formação de pessoas responsáveis, com consciência e ética solidária, reflexivas, críticas, capazes

[11] Todas as leis citadas neste estudo podem ser consultadas em ARGENTINA, 2008.

de melhorar a qualidade de vida, respeito ao meio ambiente para as instituições da República e para a vigência da ordem democrática.

De acordo com o artigo 7, poderão ingressar no ensino superior os alunos aprovados no nível médio ou no ciclo "polimodal" de ensino. Também poderão ingressar no Ensino Superior as pessoas maiores de vinte e cinco anos que reúnam as condições anteriormente citadas e que demonstrem através da avaliação ter preparação ou experiência de trabalho afim para os estudos que se propõe iniciar, assim como atitudes e conhecimentos para cursá-los satisfatoriamente.

A Educação Superior é a educação pós-secundária propriamente dita, estando a cargo de instituições que oferecem educação universitária e não universitária, como no caso do curso de Formação de Maestros do Instituto Superior Professor José Mario Pantaleo, através de cursos com duração de cinco ou seis anos no caso das primeiras, e três ou quatro anos no caso das não universitárias.

Os docentes para este nível de ensino poderão ingressar na carreira mediante concurso público devendo atualizar-se de modo contínuo através da carreira acadêmica.

A formação docente é parte constitutiva da educação superior e tem como função dentre outras, a formação docente inicial de acordo com o artigo 72 da Lei Federal de Educação n. 26.206, porém fica estabelecido no artigo 74 da mesma lei que o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Federal de Educação organizarão em concordância as políticas e os planos de estudos da formação.

No artigo 76 a Lei 26.206/06, cria em âmbito de Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia o Instituto Nacional de Formação docente com, entre muitas responsabilidades, as seguintes: Planejar e executar políticas de articulação do sistema de formação docente inicial e contínua; desenvolver planos e programas e material para formação inicial e contínua.

Para atingir este intento o Instituto Nacional de Formação docente contará com a assistência e assessoramento de um Conselho Consultivo integrado por representantes do Ministério da educação, Ciência e Tecnologia, do Conselho Federal de Educação, do Conselho de

Universidades, do setor Gremial, da Educação de Gestão Privada e do âmbito acadêmico.

A Educação Geral Básica compreende três ciclos de três anos, cada um com características curriculares, pedagógicas e organizacionais definidas. Ocupa-se do ensino de crianças e adolescentes entre seis e quatorze anos de idade.

Neste espaço se pretende apresentar a proposta pedagógica para o curso de formação de maestros e professores, objetivo prioritário do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, realizando um recorte das ações, aqui voltadas para a formação de docentes da Educação Geral Básica Inicial (EGB1), a partir do trabalho realizado pela secretaria da Educação com todas as escolas e maestros da rede de ensino, e especificamente, neste estudo, os formadores de maestros da Província de Buenos Aires, o principal foco deste estudo.

Buscando configurar a identidade do Curso para Maestros, atendendo as orientações legais pertinentes, a matriz curricular dos Institutos Superiores de Formação da Província de Buenos Aires realizaram uma ampla discussão entre seus pares no período de 2006/2007 com o objetivo de redefinir a estrutura curricular da formação dos profissionais que atuam na Educação Inicial e na Educação Primária.

Para efeito deste estudo, destacamos o desenho curricular adotado. O curso está organizado em quatro anos, no primeiro apresenta um espaço propedêutico composto por : Taller de lectura, oralidad y escritura; Taller de pensamiento lógico y matemático; taller propedéutico, que antecede o conjunto da proposta dos quatro anos sistematizado em quatro campos do conhecimento articulados pelo "taller integrador e interdisciplinario" organizado a partir de temáticas interdisciplinares que possibilitam a integração entre todos os campos ao longo do curso: "campo de la subjetividad y la cultura; "campo de los saberes a enseñar; "campo de la práctica docente"e; "campo de la fundamentación". Esta proposta possui uma similaridade com o curso de Pedagogia da UFSM, pois correspondem as Práticas Educativas (PED), que buscam a cada semestre do curso (oito) promover a integração horizontal e vertical do curso. O curso na Argentina

possui uma carga-horária total de 2720 h, enquanto a Pedagogia possui 3255h.

A proposta argentina encontra respaldo nas políticas governamentais que apresenta para o desenvolvimento profissional docente, propostas que prevêem criar, articular e levar adiante as políticas e ações gratuitas e de qualidade de capacitação destinada aos docentes que se encontram em atividade no sistema educativo da Argentina.

Tais ações foram pensadas desde a concepção respeitosa dos saberes docentes e trajetória dos maestros e professores envolvidos. As atividades visam construir, em conjunto com os maestros e professores, um novo sentido para fazer uma escola melhor visando desvendar contextos e tramas sociais que envolvem a escola e o fazer pedagógico, as mudanças que afetam escola, aluno e comunidade.

Considerando a estrutura política argentina, no que tange a sua organização territorial, a Província de Buenos Aires, dividida em vinte e cinco regiões e cento e vinte e quatro distritos, é regida pela Lei de Educação Provincial 11.612/05, que foi adequada aos itens relativos a Lei Nacional de Educação 26.206/06, e tem por objetivo construir uma política educativa marcada pela democracia pedagógica de um Estado constitucional.

Lei Nacional de Educação 26.206/06, em seu Capítulo V, quando aborda a Educação Superior, destaca a finalidade de formação terciária e universitária, abordando em seu artigo 37, que os aspirantes, tanto aos Institutos de Educação Superior, quanto as Universidades provinciais, devem ter sido aprovados no nível de ensino secundário. Destaca, que os maiores de vinte e cinco anos, que não reunirem estas condições, poderão ingressar sempre que demonstrarem preparação e experiências de trabalho medidas através de avaliações determinadas pela Província. Neste recorte encontra-se o objeto deste estudo, a formação de maestros, que é realizada com uma formação básica e uma formação especializada, com duração de quatro anos.

O mecanismo de acesso ou ingresso ao Instituto de Formação de Educação Superior é mediante a realização de um curso inicial, com duração

de um mês, dividido em três partes, sendo uma informativa e duas avaliativas. Nas avaliativas o aluno (futuro maestro) deverá garantir média igual ou superior a sete.

Na Província de Buenos Aires existem cento e oitenta Institutos de Formação onde nem todos possuem carreiras para maestros, foco deste estudo comparado. Neste espaço se fará um recorte para analisar a Instituição: Instituto Superior PBRO. JOSE MARIO PANTALEO, localizado a Avenida Coronel Conde, n. 5685, registrado no sistema argentino sob o código: DIPREGEP: 5517, da cidade de González Catán, província de Buenos Aires.

Para avaliação, creditação e qualificação dos seus cursos o Instituto Superior de Formação atende a Resolução n. 1434/05, da Província de Buenos Aires, que destaca que compete a cada instituto de formação elaborar seu plano institucional de avaliação dos aprendizes que integra o projeto institucional curricular através dos critérios de avaliação, estratégias e instrumentos e dispositivos socializando-os aos alunos, o que podemos verificar na matriz curricular do referido instituto, objeto deste estudo.

## A GUISA DE CONCLUSÃO

Os dados apresentados foram coletados no estudo documental e nos encontros com professores que atuam nos cursos de Pedagogia e nos cursos de Formação de Maestros, observou-se que existem muitas similaridades nos cursos de formação do profissional que irá atuar nas etapas iniciais da Educação Básica em ambos os países, destacando que currículo dos referidos cursos estão preocupados com a melhoria da qualidade da educação, a partir da formação integral dos futuros professores, que não está restrita a docência, mas também aos princípios de ética e capacidade de produção intelectual, buscando a superação da dicotomização teoria-prática.

Da mesma forma observa-se que o movimento provocado pelos organismos internacionais vem provocando a necessidade de rever constantemente as estruturas curriculares dos cursos de formação de

professores, bem como a legislação educacional na sua amplitude. As reformas anunciadas na Argentina ocorreram quase que simultaneamente as reformas brasileiras, que desde a década de noventa vem apresentando alterações consistentes na legislação educacional brasileira.

As propostas de alterações na organização curricular dos cursos de formação de professores, apesar de trazerem embutidas uma determinação forânea nos dois países, tem possibilitado um espaço de discussão e de participação dos docentes atuantes nesses cursos, mesmo que, no caso do Brasil, muitos colegas ainda permaneçam alijados das discussões.

Diante disto, nos resta saber se na prática efetivamente se dá estas melhorias e se os fundamentos das propostas se constituem em ações no campo pedagógico e prático dos ambientes escolares, podendo hoje os docentes serem atores sócio-políticos de uma escola pública carente de uma reconstrução para a emancipação dos sujeitos.

Desta forma, a proposta deste estudo mantém-se pela busca do diálogo entre o cotidiano escolar e as propostas emanadas das instâncias governamentais, na busca da legitimação no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional Títulos e disposiciones. Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=ley+26.206&btnG=Pesquisar&meta. Acesso em 20 de março de 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Leis de diretrizes e Bases da educação Nacional, Pareceres, Decretos Atos Legais**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em 20 de março de 2008.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** Brasília, 67 (156) : 351-66, maio/ago. 1986.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** Tradução por Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Tradução por José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

UFSM. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Santa Maria: PROGRAD, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.