



Comparação da formação docente no Mercosul: à luz da legislação

Comparación de la formación docente en el Mercosur: a la luz de la legislación

Comparing teacher training at Mercosur: in the light of legislation

Vladimir Marim y Heinrich da Solidade Santos

Marim, V. y da Solidade Santos, H. (2020). Comparação da formação docente no Mercosul: à luz da legislação. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 25-45.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar, por meio da Metodologia de Educação Comparada, as confluências e divergências das políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores para a educação básica em relação aos países que são do núcleo de Estados Partes do Mercosul. Utilizando os documentos oficiais e diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior, desenvolvemos as fases e o desenho metodológico, a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação. A análise será norteada pelos eixos: (1) Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes; (2) Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes; (3) Paradigma da formação inicial de professores que formam nos países Estados Partes; e (4) Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes. Conclui-se que, os responsáveis e interessados pelo desenvolvimento social, político e econômico que impactam os sistemas educativos estudados, podem espelhar os modelos de acessos às instituições e compartilhar ideias que forneçam o melhor aproveitamento do processo de formação docente. Por fim, ressalta-se que o processo de profissionalização docente não é uma tarefa fácil de ser implementada sem considerar o diversificado cenário multicultural da região latino-americana.

Palavras-chave: Políticas Governamental- Educação Comparada- América do Sul- Formação Docente-Formação Inicial.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar, a través de la Metodología de Educación Comparada, las confluencias y divergencias de las políticas educativas orientadas a la formación inicial de docentes de educación básica en relación con los países que se encuentran en el núcleo de los Estados Partes del Mercosur. Utilizando documentos oficiales y directrices nacionales para la formación inicial a nivel superior, desarrollamos las fases y diseño metodológico, descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. El análisis estará guiado por los siguientes ejes: (1) Contexto sociopolítico y educativo de los países-estados; (2) Trayectorias legislativas y económicas de la formación inicial de los Estados Partes; (3) Paradigma para la formación inicial de docentes que se forman en los Estados Partes; y (4) Admisión de profesores a la profesión en los países Estados Partes. Se concluye que los responsables e interesados en el desarrollo social, político y económico que impactan los sistemas educativos estudiados, pueden reflejar los modelos de acceso a las instituciones y compartir ideas que brinden el mejor aprovechamiento del proceso de formación docente. Finalmente, se enfatiza que el proceso de



profesionalización docente no es una tarea fácil de implementar sin considerar el escenario multicultural diversificado de la región latinoamericana.

Palabras clave: Políticas gubernamentales- Educación comparada- América del Sur- Educación de profesores- Formación inicial.

ABSTRACT

This research aims to analyze, through the Comparative Education Methodology, the confluences and divergences of the educational policies aimed at the initial formation of teachers for basic education in relation to the countries that belong to the core of States Parties. Mercosur Using the official documents and national guidelines for initial higher education, we developed the stages and methodological design, description, interpretation, juxtaposition and comparison. The analysis will be guided by the following axes: (1) Socio-political and educational context of the countries party states; (2) Legislative and economic trajectories of the initial formation of the States Parties; (3) Paradigm for the initial training of teachers who train in the States Parties; and (4) Admission of professors to the profession in the States Party countries. It is concluded that those responsible and interested in the social, political and economic development that impact the studied educational systems can mirror the models of access to institutions and share ideas that provide the best use of the teacher training process. Finally, it is emphasized that the process of teacher professionalization is not an easy task to be implemented without considering the diverse multicultural scenario of the Latin American region.

Keywords: Government policy- Comparative education- South America- Teacher Training- Initial formation.



Introdução

É possível notar problemas no âmbito da Educação no Brasil a partir dos baixos rendimentos dos alunos em outros sistemas de avaliações, como: Saeb, Prova Brasil, Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), Sistema Mineiro de Avaliação Pública (Simave), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), dentre outras (Marim, 2011; Carpeño e Marim, 2016; Marim e Ferreira, 2016).

Dentre os participantes do Pisa, formados por membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e por convidados da própria OECD, o baixo desempenho não é exclusividade do Brasil. Países que possuem contexto histórico, político, econômico e social semelhantes apresentam índices equiparados. Por exemplo, na América do Sul, há países do Mercado Comum do Sul (Mercosul), que têm resultados semelhantes e, portanto, uma classificação próxima (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD], 2016).

O bloco é composto por Estados Partes e por Estados Associados. Os Estados Partes são os membros efetivos que seguem todas as inferências impostas pelo bloco e está composto, atualmente, pelos países fundadores dessa União Aduaneira (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e pela Bolívia que passou a integrar o grupo em julho de 2017. Além disso, a Venezuela se encontra suspensa de seus direitos e obrigações com o bloco (Cruz, 2017).

Destes países, os que já participaram como membros convidados do Pisa, foram: (a) em 2000, Argentina e Brasil; (b) em 2003, Brasil e Uruguai; (c) em 2006, 2009, 2012 e 2015, Argentina, Brasil e Uruguai; em 2018, Argentina, Brasil e Uruguai (OECD, 2005, 2009, 2010, 2014, 2016, 2019). Bolívia e Paraguai nunca participaram das edições desta referida avaliação.

Apesar do Pisa não ser um objetivo dos sistemas educativos dos países que compõem o Mercosul, observa-se que nas três áreas de avaliação do Pisa realizadas em 2012, 2015 e 2018, os componentes avaliados (leitura, matemática e ciências), os países do Mercado Comum que participaram das avaliações, ficaram distantes de grandes potências mundiais, que geralmente se posicionam melhores no *ranking*, entre as primeiras colocações, como os países asiáticos China, Coréia do Sul, Japão e Singapura.

Para que os estudantes tenham sucesso no processo ensino e aprendizagem ao longo da vida, e possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para sua formação, e conseqüentemente melhorar o desempenho na avaliação do Pisa, de acordo com a OECD (2019), um dos fatores necessários e importantes é proporcionar a formação inicial e continuada de qualidade aos professores que atuarão ou atuam na educação básica.

Posto isto, a necessidade de os professores obterem melhores formações – o que pode ocorrer por meio das políticas públicas voltadas à educação e o desempenho semelhante em avaliações internacionais das nações que compõem o Sul da América – formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as confluências e divergências das políticas públicas educativas supranacionais que compõem os países do Mercosul que visam à formação inicial dos professores para a Educação Básica?

Desta forma, este trabalho, oriundo de uma pesquisa de mestrado, objetiva analisar, por meio da Metodologia de Educação Comparada, as confluências e divergências das políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica em relação aos países que são do núcleo de Estados Partes do Mercosul

Os desafios da educação básica na América Latina

No intuito de promover melhorias à educação, comumente são desenvolvidas pesquisas que visam identificar quais os desafios educativos, por meio dos atores envolvidos, tais como: governos, pesquisadores, instituições do espectro privado e organizações que reúnem diversos países. Dessa maneira, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de agências especializadas, apresentou em 2015 o documento intitulado *Education 2030*, objetivando atender demandas dos sistemas educativos, comprometendo os parceiros envolvidos nos âmbitos



político, inclusivo, equitativo e financeiro para propiciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2015).

Para atender as especificidades regionais e culturais, atores e institutos envolvidos com os sistemas educativos também elaboraram propostas que possam abordar os desafios da educação. Desses, citam-se a Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos (2016) e Poggi (2009), que indicam metas necessárias à educação básica na América Latina: (a) atenção à diversidade e à igualdade; (b) expansão quantitativa; (c) melhora na qualidade; (d) melhora na infraestrutura; (e) incremento do financiamento e da destinação dos recursos; (f) reconstrução da educação técnica; (g) políticas públicas que envolvam diretamente os atores escolares; (h) alfabetização na idade adequada; (i) estimular o interesse dos estudantes; (j) formação docente inicial e continuada; e (k) valorização da carreira docente.

Em relação ao primeiro item em destaque: atenção à diversidade e à igualdade, infere-se que é necessário propiciar melhorias na vida de todos os educandos, em especial, aos grupos mais vulneráveis, fazendo da educação uma prioridade à individualidade dos envolvidos (Poggi, 2014). Para que isso ocorra na América Latina, emerge a importância para que os países continuem desenvolvendo políticas que revelem as diversas riquezas culturais locais (UNESCO, 2015).

Outro desafio da educação na América Latina refere-se à expansão quantitativa, o aumento gradativo do número de matrículas, pois a população dos países tende ao crescimento por nascimento, daí a necessidade de políticas direcionadas à permanência dos alunos em todas as etapas educativas obrigatórias, evitando a evasão escolar. Nesse sentido, Dias, Mariano e Cunha (2017), por meio de análises dos países que participaram do Pisa de 2000 até 2015, ponderam que apesar de ter ocorrido aumento da população, nem sempre o fomento governamental acompanhou essa expansão, por vezes, diminuindo os investimentos na educação básica. Além disso, os autores também observaram que a porcentagem de alunos matriculados nos anos iniciais tende sempre a ser maior que a de estudantes nos anos finais, o que, possivelmente, pode denotar a evasão escolar por diversos motivos.

O estudo realizado pelos autores mencionados, foi pautado nos países latino-americanos que participaram de uma avaliação internacional, os quais obtiveram notas baixas em relação à outras regiões geográficas, figurando nas últimas posições do ranqueamento da prova. O trabalho indica que alguns países da América Latina não integram a lista, pois nunca participaram do Pisa, o que gera dificuldades em realizar estudos comparativos, já que não são disponibilizadas informações transparentes o suficiente pelos governantes. Esses fatores desvelam um dos desafios: a melhora na qualidade do ensino.

A palavra qualidade, no âmbito educativo atual, de acordo com Herrera (2016), tem seu conceito pautado em diversos elementos, tais como: sujeito, sociedade, vida, educação, ideologia, política, pedagogia, sociocultural, didática, institucional, organizacional, ensino, contexto, fomento, estudantes, aprendizagem e resultados. O autor aponta que as avaliações internacionais são um dos poucos meios disponíveis para efetuar comparações na educação latina e, em geral, os países da referida região tendem a permanecer no mesmo nível, sem melhoras que possam ser consideráveis; portanto, é necessário que se formem governantes que reconheçam os erros, para que possam prospectar políticas públicas transparentes que visem à permanência e aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio da educação básica na América Latina que depende também dos governantes diz respeito a melhora na infraestrutura. O insucesso escolar nas disciplinas por parte dos estudantes, em 91% dos casos, relaciona-se com a disponibilidade de infraestrutura adequada (UNESCO, 2016). A organização indica que uma das estratégias que pode ser utilizada pelos integrantes da região é a aplicação de fundos específicos para manutenção das condições estudantis, em especial, no que diz respeito aos casos em que há ampla demanda rural.

Já em relação ao incremento do financiamento e da destinação dos recursos, a UNESCO (2016), permeia dois importantes desafios para a educação latino-americana: a desigualdade e o Produto Interno Bruto (PIB) baixo ao dividir pela quantidade de habitantes. Primeiro, em relação a desigualdade, os níveis de pobreza dos países permitem o favorecimento de alguns ao obter qualidade do ensino, diminuindo as garantias da sociedade ao



Direito à Educação; segundo, nos últimos anos, os PIB per capita dos países da região latina estiveram de 3 a 20 mil dólares por habitante, com diferenças consideráveis dos quase 40 mil dólares por habitante da média de todos os países da OECD.

Um PIB menor pode significar menos recursos destinados à educação. Para que isso seja contornado, a UNESCO (2015) defende que o fomento de recursos também deve ocorrer por outros meios: (a) aumentando o financiamento doméstico, com fundos públicos, priorizando estudantes mais desfavorecidos e proporcionando melhorias na eficiência e na responsabilidade com o uso dos recursos; (b) aumentando o financiamento externo, com apoio de outros países, igualizando o acesso aos fundos externos e promovendo cooperação entre países; e (c) inovando, por meio do apoio de parceiros não governamentais e da transparência e eficiência dos gastos realizados pelos governos, proporcionando à educação o status de bem público.

A reconstrução da educação técnica é um dos desafios que os países da América Latina têm em comum. No âmbito das competências para o século XXI, a formação profissional que atenda o mundo do trabalho pode ser uma maneira de contemplar vínculos do sistema educativo com as empresas dos espectros público e particular (Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos, 2016).

Por sua vez, as políticas públicas que envolvem diretamente os atores escolares são um desafio o qual os países latino-americanos podem potencializar a discussão, o levantamento e o desenvolvimento de metas quantitativas e qualitativas, por meio de planos decenais, que respeitem a heterogeneidade de cada região (Tedesco, 2016). Para alcançar as metas estabelecidas, os diferentes atores necessitam de envolvimento: governantes, sociedade civil, professores e educadores, instituições particulares, organizações e fundações filantrópicas, comunidade científica e acadêmica, juventude e organizações estudantis (UNESCO, 2015).

Outro desafio da região latino-americana é a alfabetização na idade adequada, visto que, no eixo leitura do Pisa, que é realizado em etapas mais avançadas da educação básica, os países tendem a obter no máximo pontuações intermediárias, mas, sumariamente, concentram-se nas últimas posições. Entende-se que a educação infantil de melhor qualidade é um caminho que pode propiciar o desenvolvimento inicial das habilidades de leitura e interpretação de forma precoce (Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos, 2016).

O desinteresse por parte dos estudantes é uma das dificuldades dos países do subcontinente abordado. Poggi (2014), ressalta que o ambiente escolar está relacionado: ao prazer que o aluno sente quando está na escola; à dedicação dos professores; à disciplina; e à violência física e verbal. De acordo com a autora, é imprescindível que se desenvolvam maneiras de tornar as instituições dedicadas ao ensino, em um espaço acolhedor que promova a aprendizagem.

Para que todos esses desafios possam ser superados, as formações inicial e continuada de professores dos países da América Latina necessitam ser contempladas para que haja reflexos na qualidade da educação básica. Além disso, primeiramente é necessário que todos os profissionais da educação tenham titulações específicas, de maneira que se possam ter avanços na regularização de professores qualificados (UNESCO, 2016). Também, de acordo com a instituição supracitada, também é necessário que os professores obtenham níveis educativos mais qualificados, como pós-graduação *latu sensu*, que corresponde aos cursos de especialização e *strictu sensu*, que diz respeito aos mestrados e doutorados.

Espera-se que haja mais parcerias entre os dirigentes do poder público com o interesse privado, visto que há uma significativa diferença entre a quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES). Destas, para exemplificar, no caso do Brasil há 296 IES que são públicas e 2.152 IES que pertencem aos setores particulares segundo Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP) (2018). De acordo com a Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos (2016), é preciso que haja políticas públicas que incentivem estudantes da educação básica a ingressarem em cursos destinados à formação docente (Quintero, 2014).

É imperativo que as políticas públicas, para atender potenciais ingressantes e os egressos dos cursos para professores, proporcionem a valorização dos profissionais, de maneira a atrair mais indivíduos que possam obter qualificações de excelência. Algumas das defasagens do professorado, em relação à outras carreiras laborais



abordadas pela mídia, referem-se às baixas remunerações e ausência de condições para se efetuar o trabalho docente (Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos, 2016, UNESCO, 2015, 2016).

Tendo em vista todos os desafios apontados, ressalta-se que há diversas barreiras que devem ser continuamente transpassadas. Possíveis soluções para diminuições dos obstáculos envolvem a parceria dos países da comunidade latina em prol de transformar a educação e a formação docente de uma política de governo para uma política de Estado e da sociedade civil (Oliveira, 2011), permitindo que todos sejam beneficiados, independente de mandato ou origem dos recursos de fomento.

Identidade profissional do professor

Conforme identificado no subitem anterior, um dos desafios da educação na América Latina é a formação inicial e continuada de professores. Tal fato pode evidenciar a necessidade de atenção ao tema, por meio da apropriação de estudos para auxiliarem no entendimento de quem é e como se dá a concepção do profissional docente.

O significado da palavra professor pode dar indícios de quem é o profissional docente. O dicionário Michaelis (2015) define o termo por indivíduo que: “professa”; “se dedica a dar aulas”; “tem diploma de professor”; “tem vasto conhecimento sobre determinado assunto”, e “cuja função é lecionar”. Acerca da prática e da formação profissional docente, Freire (1979, como citou Santos, 2007) pontua que anteriormente ao trabalho do professor, o educador necessita ser comprometido com a causa social, o que indica sua importância à sociedade.

O profissional docente é, portanto, alguém com conhecimentos pessoais e que não está definido apenas numa matriz técnica ou científica; este é o cerne da identidade do professor (Nóvoa, 2002). A formação desse professor, de acordo com Lelis (2008), se dá por meio social, em uma imersão familiar, escolar e profissional.

Dessa maneira, Pimenta (2015) ressalta que a natureza do trabalho docente não é imutável e, portanto, o aspecto social perpassa mudanças para responder demandas contemporâneas. A autora indica que a perspectiva escolar da formação docente, por sua vez, diz respeito às necessidades qualitativas que permitam inserir à população os processos civilizatórios.

Já o prisma profissional, emerge da significação de práticas e teorias, consagradas ou inovadoras, que cada professor perfaz em relação com sua própria história de vida e de outros colegas e instituições, seus valores, suas angústias e seus anseios, bem como, de seus saberes (Pimenta, 2015).

A autora reflete que a identidade profissional do educador está diretamente relacionada aos saberes docentes. De fato, o que compõe o ser professor é uma diversidade de saberes que são intrínsecos à teoria e às práticas educacionais (Pacheco e Sousa, 2016). Nesse sentido, em concordância, Tardif (2017) rememora que o saber dos professores está relacionado com a identidade, experiência de vida, história profissional, interação com alunos, atores escolares e outros elementos.

Assim, é possível apresentar algumas perspectivas de saberes e conhecimentos do ser professor em consonância com Tardif, Bromme e Shulman, conforme o quadro a seguir, que foi reorganizado e traduzido a partir dos estudos de Domínguez (2015), de acordo com a verossimilhança de cada item:



Quadro 1

Classificação de saberes e conhecimentos docentes.

Origem	Descrição dos conhecimentos e dos saberes	Autores		
		Tardif	Bromme	Shulman
Formação inicial	Concepções oriundas de reflexões da prática docente; se relacionam com aspectos metodológicos	Saberes pedagógicos	Conhecimentos profissionais	Conhecimentos pedagógicos
	Disciplina/campo de conhecimento que se deseja ensinar	Saberes disciplinares		Conhecimentos disciplinares
	Discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar	Saberes curriculares		Conhecimentos curriculares
Prática docente	Saberes específicos relacionados à prática docente cotidiana	Saberes experienciais	Conhecimentos de experiência prática	Conhecimentos sobre a didática do sujeito
				Conhecimentos sobre os alunos

Fonte: adaptado e traduzido de Domínguez (2015).

De acordo com o quadro 1, é possível notar verossimilhanças nas teorias de Tardif, Bromme e Shulman, que divergem na nomenclatura, conforme já explicitado, preferiu-se pela utilização do termo “saber”, pautado em Tardif (2017).

Observa-se, nesse mesmo quadro, que alguns saberes docentes podem se originar na formação inicial ou no decorrer da prática docente, de acordo com cada autor. As concepções que são oriundas de reflexões da prática docente e/ou que se relacionam com aspectos metodológicos recebem distintos nomes, conforme os pesquisadores: saberes pedagógicos, para Tardif; conhecimentos profissionais, para Bromme; conhecimentos pedagógicos, para Shulman.

Já em relação à disciplina, ou seja, o campo de conhecimento especializado em que se deseja ensinar, é comum, a cada autor, da seguinte forma: saberes disciplinares, para Tardif; conhecimentos disciplinares, para Shulman; e os conhecimentos profissionais, de Bromme.

Por sua vez, os discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar, seja ela de caráter do ensino particular ou não, propiciou os saberes curriculares, por meio das ideias de Tardif; Shulman define como conhecimentos curriculares; já Bromme intitula conhecimentos profissionais.

A prática docente pode potencializar os saberes específicos relacionados à prática cotidiana profissional do professor: Tardif trata por saberes experienciais; Bromme, por conhecimentos de experiência prática; Shulman, subdivide em conhecimento sobre a didática do sujeito e conhecimentos sobre os alunos.

Destacam-se os saberes pedagógicos, comum para Tardif e Shulman. Estas descrições dizem respeito à relação dos professores com o compartilhamento dos conteúdos escolares na perspectiva metodológica, levando-se em consideração que, em geral, o corpo docente não é responsável por definir quais saberes sociais compõem os saberes curriculares (Tardif, 2017).

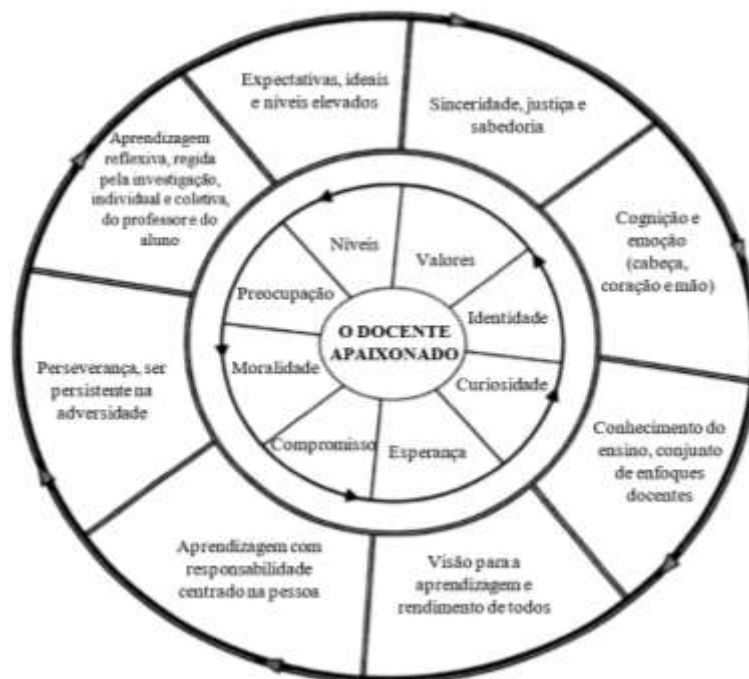
Outros itens do quadro 2, que podem ser relacionados entre si, são os saberes disciplinares (Tardif), conhecimentos profissionais (Bromme) e os conhecimentos disciplinares (Shulman). Esses conceitos referem-se ao conteúdo específico das disciplinas lecionadas; é o conhecimento especializado (Correia, 2016).

A experiência, fruto da atuação docente, é outro item abordado pelos autores Tardif e Bromme, conforme pode ser observado no quadro 2. O professor tende a desenvolver, por meio de seu trabalho rotineiro, saberes específicos que se incorporam como habilidades ao individual e ao coletivo (Tardif, 2017).



No intuito de compreender os saberes docentes relativos à identidade profissional, expostos nos parágrafos anteriores, os professores em início de carreira se esforçam para dominar os segredos do ofício (Medrano e Vaillant, 2011), de maneira que ao imergirem no processo formativo, tornam-se “docentes apaixonados”, conforme a figura 1.

Figura 1. O docente apaixonado.



Fonte: adaptado e traduzido de Day (2006, p. 37)

Portanto, conforme a figura 1, conclui-se que o processo de desenvolvimento da identidade profissional do professor, para se tornar um “docente apaixonado”, perpassa diversas vertentes, em uma correlação entre valores, níveis, preocupação, moralidade, compromisso, esperança, curiosidade e, enfim, a identidade de fato.

A Metodologia de Educação Comparada

No intuito primordial de justificar a utilização da Metodologia de Educação Comparada, observa-se a necessidade de levar aos painéis ou mesas de discussão outras ideias e horizontes, relativos à educação, que possam aprofundar a reflexão em torno dos desafios do Brasil. Uma vez que o aspecto educativo é pressionado a oferecer estes caminhos, emerge uma maneira de elucidar diversos aspectos de pesquisa, por meio da comparação (Manzon, 2015).

Os responsáveis e interessados pela Educação Comparada são compostos por diferentes atores, que não têm, necessariamente, as mesmas pretensões. Entre esses, destacam-se: (a) os educadores, que fazem comparações para melhorar o funcionamento de suas instituições; (b) os formuladores de políticas, que investigam outros sistemas para identificar formas de alcançar objetivos sociais no próprio ambiente doméstico; (c) as agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OECD, que desenvolvem relatórios que podem auxiliar governos nacionais; e (d) os acadêmicos, que pretendem obter



uma compreensão das forças motrizes dos sistemas educacionais e os impactos que estes tendem a causar nos desenvolvimentos sociais, políticos e econômicos (Bray, 2015).

Tendo em vista as justificativas para o Método Comparado, bem como os atores envolvidos nos diversos processos, pode-se, enfim, definir a comparação em educação como: o estudo ou a observação de dois ou mais objetos, fenômenos ou acontecimentos de maneira que seja possível determinar suas relações ou estimar suas semelhanças ou diferenças (Caballero, Manso, Matarranz e Valle, 2016).

Nota-se que a Educação Comparada designa um ramo de estudos caracterizados pela observação de sistemas nacionais de ensino, isto é, os serviços escolares denotados de diferentes maneiras para cada povo. A intenção é primeiramente descrever cada grupo que se compara, para então confrontá-los e traçar confluências e divergências, de acordo com o que é previsto em documentos legais. Portanto, comparar os sistemas educativos pode ser visto como uma projeção das ideias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações das gerações antepassadas às posteriores (Lourenço Filho, 2004).

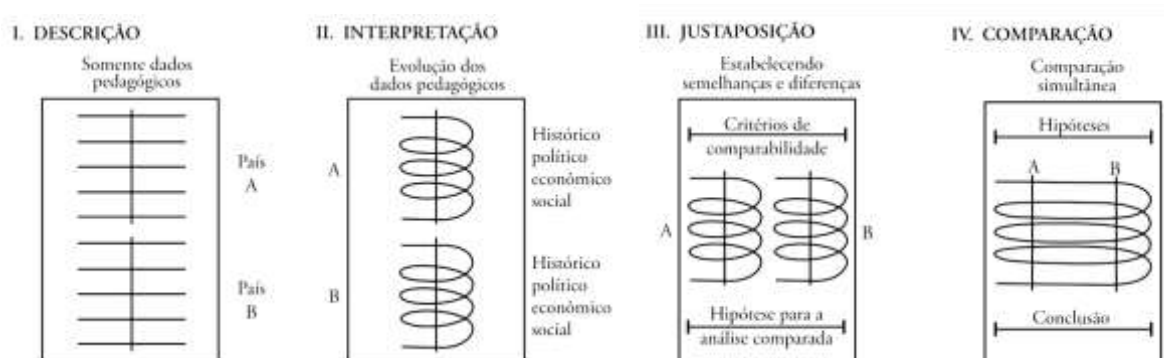
Bray e Thomas, apresentaram, em 1995, uma organização de informações por meio do desenho de um cubo, que é possível visualizar apenas três faces, classificadas por: (a) níveis geográficos/locacionais, (b) grupos demográficos não locacionais e (c) aspectos da educação e da sociedade. A primeira diz respeito aos sete níveis, sendo: regiões do mundo/continentes, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos. A segunda, por sua vez, corresponde aos grupos étnicos, etários, religiosos, de gênero, outros grupos e populações totais. Por fim, a terceira dimensão apresenta os itens currículo, métodos de ensino, financiamento educacional, estruturas administrativas, mudanças políticas e mercados de trabalho (Bray, Adamson, Mason, 2015).

Mas, para desenvolver uma pesquisa pautada na Metodologia de Educação Comparada, é necessário também atentar-se a algumas fases: desenho metodológico, descrição e interpretação e justaposição e comparação (Caballero et al., 2016).

Em 1964, Bereday desenvolveu um modelo para a condução dos estudos comparados. Conforme é possível notar na figura 2, há quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Na primeira, somente são apresentados os dados recolhidos em relação ao que se espera comparar, um após o outro; já na segunda, é realizada a interpretação da evolução desses dados, num aspecto histórico, político, econômico e social, ainda separadamente; por sua vez, a terceira fase procura estabelecer semelhanças e diferenças, por meio de critérios e hipóteses para a comparação; por fim, na última, ocorre a comparação de fato, ou seja, simultaneamente, rememorando as hipóteses e tecendo as conclusões.

Nota-se, em todas as fases, linhas que podem representar um fio que conduz o desenvolvimento metodológico, primeiro de maneira separada, e, posteriormente, em especial na última fase, perpassando todos os itens que se compara.

Figura 2. Modelo de Bereday.



Fonte: Manzon (2015, p. 129).



Entretanto, surgiu a necessidade de atualizar as fases da Metodologia de Educação Comparada, então, Caballero et al. (2016) propõem a incorporação de novas fases, permitindo uma estrutura mais técnica e completa. Assim, é possível dividir o método em dois momentos. Portanto, a proposta pode ser apresentada da seguinte maneira: definição do desenho metodológico e o desenvolvimento da investigação.

O primeiro momento é responsável pela seleção e definição do problema, formulação de hipóteses e escolha da unidade de análise; já o segundo momento encarrega-se das fases descritiva, interpretativa, de justaposição, comparativa ou explicativa e prospectiva. Os autores supracitados organizam essas informações em uma tabela, da seguinte maneira:

Tabela 1. Estrutura do Método Comparado

MOMENTOS	FASES
<p>Definição do desenho metodológico</p>	<p>I. Seleção e definição do problema II. Formulação de hipóteses / pressupostos de partida III. Escolha da unidade de análise – Onde comparar? Âmbito de comparação. Países. – Quando comparar? Temporização – O que comparar? Seleção das unidades de comparação O Objeto de estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão • Parâmetro • Indicador
<p>Desenvolvimento da investigação</p>	<p>IV. Fase descritiva V. Fase interpretativa VI. Fase de justaposição VII. Fase comparativa ou explicativa VIII. Fase prospectiva</p>

Fonte: adaptado e traduzido de Caballero et al. (2016, p. 48).

As fases apresentadas na tabela 1 são três momentos que podem ser vistos como um fio condutor para a metodologia de uma pesquisa de Educação Comparada. O levantamento, a organização e o processamento de dados deste trabalho são pautados nas fases do desenho metodológico, descritiva e interpretação e de justaposição e comparação.

Portanto, no intuito de obter eixos que permitam a comparação dos sistemas educativos de formação docente nos países do Mercosul, propôs-se o levantamento e a consequente organização dos dados para atender à metodologia utilizada neste trabalho. Para delimitar os objetos de estudo, partiu-se de categorias gerais, isto é: (a) contexto sociopolítico e educativo da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai; (b) trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial do professor; (c) modelo de formação inicial do professor; e (d) complementação da formação inicial do professor. A partir dessas categorias, delimitou-se parâmetros que foram agrupados por indicadores de natureza semelhante, os quais definem unidades comparativas específicas.



Justaposição e comparação

Com o objetivo de responder a nossa indagação inicial: *quais são as confluências e divergências das políticas públicas educativas supranacionais que compõem os países do Mercosul que visam à formação inicial dos professores para a Educação Básica?*, dividimos a justaposição e a comparação no processo de análise desta investigação em quatro partes; (1) Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes; (2) Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes; (3) Paradigma da formação inicial de professores que formam nos países Estados Partes; e (4) Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes. No decorrer das partes mencionadas iremos justaposicionar e comparar as semelhanças e diferenças que caracterizam a formação inicial dos professores dos países que compõem o Mercosul.

Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes

No que diz respeito ao contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes, foram investigados, para cada nação: o local, destacando o continente e as fronteiras; o território, em km²; a quantidade de habitantes em 2016; a distribuição de habitantes, em termos de porcentagem, conforme a região; a expectativa de crescimento de habitantes, segundo World Bank (2017), até 2040; a divisão política, subdivida em departamentos, províncias, estados e cidades; os idiomas oficiais; as moedas do sistema monetário; e as crenças religiosas.

Percebeu-se que todos os países estão localizados ao Sul do continente americano, uma vez que integram, conjuntamente, o Mercosul. O Brasil é o país que tem mais fronteiras em comum, enquanto o Uruguai tem apenas duas, fato potencialmente explicado pelo primeiro possuir a maior área, bem como, o maior número de habitantes, enquanto o Brasil apresenta os maiores valores em ambos os casos. Observa-se também que, excetuando o Uruguai, todos os Estados Partes têm uma divisão político-geográfica por regiões, e algumas localidades têm maior concentração populacional. Nesse sentido, Buenos Aires, localizada na Argentina, tem cerca de 40% das pessoas do país; o mesmo ocorre com as regiões Sudeste, no Brasil; Oriental, no Paraguai.

Quem se destaca quanto ao crescimento de habitantes até 2040, em relação a 2016, é a Bolívia, com cerca de 46% de chances de a população aumentar, consideravelmente, nos próximos anos. Em uma classificação decrescente, a Argentina ocuparia a segunda posição, com 32%, enquanto o Paraguai ficaria em terceiro, com 27%; Brasil e Uruguai têm 12% e 11%, respectivamente.

A divisão política acompanha, relativamente o tamanho do território em cada caso, quanto maior o estado/departamento/província, há mais municípios; a Bolívia destaca-se por indicar oficialmente outras modalidades, como os municípios autônomos indígenas. O idioma oficial dos países: Argentina, Brasil e Uruguai são únicos, mas no Paraguai e, principalmente, na Bolívia, indica-se a valorização de outras culturas, pois há diversos idiomas oficiais. O Brasil, maior país, é o único a ter o português como língua oficial.

Além disso, todos os Estados Partes têm moeda própria; as religiões apresentam índices semelhantes, seguindo majoritariamente o catolicismo, no entanto, acredita-se que, pelo cenário multicultural dos países latino-americanos, outras modalidades não identificadas se destacam.

Em relação ao quantitativo de professores e alunos por sistema público da educação básica em cada país objeto desta comparação, que a maior quantidade de alunos acompanha o país mais populoso: o Brasil, com 39.721.032 discentes, segundo o INEP (Brasil, 2018). O país também concentra a maior quantidade de professores, distribuídos entre o sistema público (federal, estadual e municipal). Considerando que a população do Uruguai é a menor entre os cinco países comparados, a quantidade de professores e de alunos matriculados também é a mais baixa (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2017).

Além disso, a quantidade de matrículas divididas para o número de professores garante, ao sistema estadual brasileiro com o maior índice, e o federal, também no Brasil, o menor valor. A Argentina, diferente dos outros países, apresenta índice mais elevado para o sistema de educação pública.

Por sua vez, quanto às instituições formadoras e as respectivas atribuições de cada uma, a Argentina detém cinco ambientes de formação docente, com destaque para as Escolas Normais Superiores e institutos especializados na formação docente. A Bolívia acompanha o modelo argentino, com as *Escuelas Superiores de Formación de Maestros* (ESFM) que têm a exclusividade de ofertar egressos que possam atuar na educação técnica.



O Brasil, segundo o INEP (2018), tem o maior número de tipos de instituições formadoras, e, portanto, oferece diversas possibilidades. Entretanto, é o único dos cinco países que não tem um espaço exclusivo para esse fim, divergindo nesse ponto. O Uruguai, apesar de ser o menos populoso, tem seis tipos de instituições voltadas à formação inicial do professor (MEC, 2017).

Já em relação aos sistemas educativos de cada um dos países Estados Partes, no processo de pesquisa identificou-se a etapa, a obrigatoriedade, o nível de educação e a certificação exigida do profissional que deseje atuar no setor.

Percebeu-se que o Brasil e o Uruguai, segundo UNESCO (2010) e Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2017), exigem a obrigatoriedade, a partir dos 4 anos de idade, na etapa inicial; com 5 anos, as crianças argentinas e paraguaias têm a obrigatoriedade, por meio da legislação, de estarem presentes nas escolas. Já a Bolívia impõe essa exigência aos 6 anos de idade (Marim e Manso, 2018).

Todos os países Estados Partes apresentam nível de ensino que abrange a Educação Infantil/Inicial, para atender as crianças com as seguintes idades: de 0 a 5 anos, na Bolívia, segundo a Constitución Política del Estado [CPE] (2009); no Brasil e no Uruguai; de 45 dias a 5 anos na Argentina, segundo Ley 26206 (2006); Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU] (2018); Colegio Franco Argentino [CFAM] (2018); Northlands (2016); e de 0 a 4 anos no Paraguai, segundo Ley 1264/98 (1998), Ley 4088/2010 (2010) e SITEAL (2016). Apesar dos termos utilizados para denominar os níveis de ensino em cada país, é possível observar semelhanças por meio de palavras-chave com significados iguais, como: básica, primária e inicial.

Nos primeiros níveis de ensino – até os 17 anos de idade – os países exigem dos professores certificação relacionada à docência, com especialização na área de atuação. A Argentina se destaca, pois, é o único dos cinco países comparados a exigir titulação em área específica para quem for atuar com alunos a partir de 5 anos de idade. No Brasil, a graduação em pedagogia é a exigência para os docentes que atendam alunos de até 10 anos de idade.

Todos os cinco membros Estados Partes possuem a etapa de educação superior não obrigatória, ofertada aos que concluem a educação básica, geralmente, a partir de 17-18 anos de idade. A graduação e a pós-graduação são confluentes entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai; a Bolívia oferta a formação superior na área artística; e o Uruguai oferta a opção em educação.

Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes

No que diz respeito ao espectro legislativo da formação inicial dos Estados Partes, é possível perceber que os cinco países apresentam, ao menos, uma lei geral, também denominada por global, que rege a educação no país em si, aprovadas, publicadas e/ou reformuladas desde os anos 90.

Juntamente com as diretrizes nacionais direcionadas à educação em cada Estado Parte, nota-se uma legislação específica para temas que versam sobre o financiamento e alocação dos recursos econômicos em cada situação, como é o caso da Argentina – Lei de Financiamento Educativo – e do Paraguai – Ley 4758/2018 (2018).

Também são previstas, no espectro legislativo das cinco nações, atribuições à formação inicial e aos profissionais egressos desses cursos; são nesses documentos que se estabelecem, por exemplo, o tempo necessário para conclusão dos estudos ou o diploma adquirido por parte do estudante.

Sobre os recursos e informações acerca das perspectivas econômicas, cada nação tiveram o PIB, o IDH e os investimentos na educação analisados, pois os índices de uma nação podem indicar de que maneira os recursos são aplicados à educação e, por conseguinte, à formação docente. Em relação ao primeiro índice, potencialmente influenciado pela quantidade de habitantes, o Brasil se destaca pela arrecadação de 2,056 tri de dólares, divergindo do Paraguai, o último colocado, com 39,667 bi de dólares.

Porém, o IDH, referente ao segundo índice, relativo a 2017, identifica a Argentina como país mais desenvolvido, e a Bolívia o menos desenvolvido. Os investimentos destinados à educação, ocorrem por meio de leis que atrelam essas informações ao PIB, com observação ao Paraguai, que recebe 30% do Fundo Nacional para Investimento Público e Desenvolvimento, o que, somado a outros recursos, corresponde a cerca de 5% do PIB. A Bolívia ocupa



a posição mais bem ranqueada entre os cinco Estados Partes, com investimentos em 2016 de 8,85% do PIB, contrastando com o Uruguai, que destinou 4,6% de seu produto interno à educação.

Os investimentos destinados à educação ocorrem por meio de leis que se atrelam ao PIB, com observação ao Paraguai, que recebe 30% do *Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo* (FONACIDE), o que, somado a outros recursos, corresponde a cerca de 5% do PIB. A Bolívia ocupa a posição mais bem ranqueada entre os cinco Estados Partes, com investimentos em 2016 de 8,85% do PIB, contrastando com o Uruguai, que destinou 4,6% de seu produto interno à educação.

Paradigma da formação inicial de professores que formam nos países Estados Partes

No que diz respeito exclusivamente à formação inicial de professores nos Estados Partes do Mercosul, primeiro, sobre a organização curricular dos planos de ensino, identificou-se o modelo, a duração total da formação e a duração das práticas pedagógicas nos ambientes escolares.

A Bolívia, segundo Ministério da Educação (Resolución ministerial nº 001/2017, 2017). se destaca por apresentar a obrigatoriedade de cursar 5 anos, em 4.800 horas, para poder atuar como docente, divergindo principalmente da Argentina, segundo Ministério da educação (Argentina, 2018) com a menor carga horária de 2.600, apesar de exigir 4 anos.

Por sua vez, o modelo indicado pelo Brasil e pelo Paraguai, segundo Ministério da educação (Ley 4758/2018, 2018), divergem em quantidade de horas, sendo maior no Paraguai, mesmo este propondo um ano a menos de duração na formação inicial que o Brasil. O Uruguai também segundo o Ministério da Educação (MEC, 2017), indica 4 anos, mas com a segunda menor carga horária entre as cinco nações. Entretanto, o país destaca-se por ser o que exige mais tempo de práticas pedagógicas, com 1.240 horas no total, a proposta é praticamente o dobro dos outros países, que apresentam exigências em torno de 400 a 650 horas.

A Argentina e o Uruguai têm um modelo denominado por acesso direto, sem necessidade de processos seletivos; isso também ocorre em algumas universidades privadas do Paraguai. Este país apresenta o curso probatório, no qual é ofertada uma formação, e a nota obtida ao final pode garantir uma vaga no ensino superior.

O Paraguai, Bolívia e Brasil indicam a necessidade de realizar provas para o acesso universitário. No Paraguai, o modelo é utilizado pelas instituições públicas; este processo é denominado por vestibular, no Brasil. Este país é o que oferece mais opções, ofertando nove maneiras diferentes para o ingresso em uma formação superior.

Também se pesquisou os programas de complementação da formação inicial nos países Estados Partes. O que se destaca é o Brasil, com seis possibilidades aos discentes, podendo manter bolsas (valor financeiro de incentivo para auxílio aos estudos) durante todo o percurso acadêmico. A Argentina tem um programa, direcionado ao aperfeiçoamento discente, enquanto a Bolívia tem dois programas, nas modalidades semipresencial e presencial; o Paraguai tem três formas de complementação; já o Uruguai prevê quatro opções, de maneira presencial, sem duração pré-definida. No que diz respeito ao tempo de duração, novamente o Brasil se destaca, pois, apresenta possibilidades que podem atender os licenciandos durante todo o percurso acadêmico, enquanto os outros países têm bolsas de, no máximo, dois semestres.

Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes

Por fim, no que diz respeito ao ingresso laboral dos egressos formados em cursos docentes, foram identificados como ocorrem cada um dos processos nas instituições públicas e do setor particular, em caráter efetivo e temporário, para cada um dos cinco países Estados Partes.

Previstas no espectro legislativo de todas as nações comparadas neste estudo, as instituições privadas podem definir o próprio processo de seleção de professores tanto para o caráter efetivo quanto para o temporário.

Em relação às instituições públicas, destaca-se a Bolívia, que prevê o ingresso automático do egresso, para ocupação de cargos vagos em qualquer distrito ou zona escolar do país. A Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai confluem em relação ao caráter efetivo, pois exigem a realização de concurso público para o cargo



docente, e se mantêm semelhantes sobre o servidor temporário, que pode ocupar vagas de maneira interina (substitutiva). Com exceção do Paraguai, também é possível ingressar no sistema laboral educativo por meio da suplência (designação).

Conforme proposto na Metodologia de Educação Comparada, após o processo realizado neste subtítulo, a justaposição e comparação das informações desveladas na fase descritiva, é necessário compreender o estudo. Portanto, recorre-se à discussão, o que ocorre por meio da fase prospectiva, com os pareceres desta pesquisa.

Considerações Finais

No intuito de atender à fase prospectiva da Metodologia de Educação Comparada, conforme previamente explicitado, destacam-se algumas considerações relacionadas aos eixos justaposicionados que intencionam auxiliar em respostas para o problema da pesquisa. No desenvolvimento deste trabalho foi possível identificar quatro eixos para orientar a prospecção das conclusões: a) *contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes*; b) *trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes*; c) *paradigma da formação inicial de professores que formam nos países Estados Partes*; e d) *ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes*.

Em relação ao *contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes*, Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai apresentam verossimilhanças regionais e culturais, entretanto, divergem na estrutura e extensão territorial, quantidade de habitantes, desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, tamanho do sistema educativo. Para exemplificar, enquanto o Brasil tem mais de 200 milhões de habitantes, o Uruguai tem cerca de 3,5 milhões.

É esperado que essa divergência constatada entre os países seja responsável por causar impactos à estrutura de cada Estado Parte. O próprio tamanho do território e a distribuição de habitantes por toda a extensão representa um desafio para o atendimento do público em diversos aspectos, como o educacional.

Pelo contexto histórico semelhante dos Estados Partes, percebeu-se que os aspectos sociais atuais confluem. Entre eles, há a religião das populações, que pertencem majoritariamente ao catolicismo em todos os países analisados, permitindo traçar paralelos quanto aos valores herdados.

Outro aspecto social confluyente é o idioma; com exceção do Brasil, em que se fala português, todos têm o castelhano/espanhol como a língua oficial. Destaca-se a Bolívia que abrange em sua constituição os diferentes idiomas indígenas falados no país. Esse aspecto influencia a formação docente inicial, que necessita levar em consideração as diferenças orais, valorizando a pluralidade de cada região e seus respectivos sotaques.

Por outro lado, os índices de desenvolvimento econômico dos cinco países estudados estão abaixo da média, conforme as agências internacionais, e dificultam a distribuição igualitária dos recursos, tornando relativamente pequena a porcentagem de investimentos à educação em todos os Estados Partes, ao se comparar com outros países mais desenvolvidos. Conseqüentemente, a formação docente inicial pode ser afetada por esses baixos investimentos que, em geral, não aparentam ser bem empregados, uma vez que, apesar dos aumentos ocorridos nos últimos anos, os resultados na Educação Básica não ocorreram da maneira que se esperava.

Parte desses rendimentos podem ser explicados pela inconstância das propostas direcionadas ao ensino. Apesar dos investimentos serem assegurados pela constituição de cada país Estado Parte, bem como por outras leis, não se verificou haver responsabilidade fiscal para a educação por parte das autoridades em aplicar os recursos. Mesmo quando os investimentos foram realizados, o destino ocorreu de acordo com a ideologia de cada governante eleito, praticamente inexistindo planos que transcendam os períodos de cada mandato. Percebeu-se, portanto, que as propostas para diminuições dos obstáculos, em geral, são de governo e tendem a não levar em consideração Estado e sociedade civil, dificultando as melhorias para a educação e para a formação docente

É também imperativo que se formem mais professores no Mercosul, por meio das diversas instituições direcionadas ao desenvolvimento desses docentes. A melhoria na formação pode ocorrer a partir da ampliação dos programas de formação continuada, tais como: especializações, mestrados e doutorados. O intuito é que



tenham mais professores-pesquisadores que possam contribuir com a constante melhora da Educação no Mercosul. Nesse sentido, uma possibilidade aos governos e às instituições educativas, é direcionar parte dos recursos aos programas de mestrado e doutorado profissionais, pois são estruturados para que os estudos sejam realizados em paralelo às atividades laborais.

Outra maneira de propiciar melhorias nos cursos de formação docente é que os países Estados Partes aumentem as ofertas de graduação, mestrado e doutorado na modalidade sanduíche, com incentivo por meio de bolsas de estudos. Dessa forma, os estudantes podem socializar as experiências docentes no âmbito da teoria e da prática.

Apesar dos caminhos de melhorias da Educação apontarem para o incremento dos sistemas de formação docente, geralmente, não é o que ocorre nos países Estados Partes. Argentina e Brasil, nos últimos anos, têm passado por problemas financeiros, e os governantes atuais realizaram cortes orçamentários nos setores educativos, o que afetou, diretamente, a formação inicial de professores e os programas de pós-graduação, concomitantemente propiciaram incentivos fiscais para outros setores, contraditoriamente ao discurso de efetuar economia à população por meio de cortes.

Quanto ao eixo norteador que diz respeito às *trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes*, observou-se que reformas curriculares foram realizadas no decorrer das últimas três décadas nos países Estados Partes, o que pode resultar em perspectivas positivas para os próximos anos. Uma vez que os sistemas educativos, como um todo, perpassam diversas estruturas organizativas, é necessário que pesquisas sejam realizadas para verificar as possíveis mudanças causadas pelas alterações legislativas dos currículos que visam à formação docente inicial.

Todas as cinco nações estudadas versam em suas constituições e resoluções legislativas sobre a formação docente inicial, que deve ocorrer de maneira semelhante em cada instituição direcionada aos níveis superiores, por país. Além de convergir em relação a essa questão, os Estados Partes também declaram em seus documentos oficiais, que norteiam a Educação, quais as atribuições, responsabilidades, direitos e certificações dos profissionais egressos.

Novamente, percebe-se que um dos problemas encontrados nos países Estados Partes é a inconsistência das legislações, que parecem atender mais a visão ideológica dos governantes, à melhoria de fato da formação docente e da educação como um todo. Da mesma maneira que há leis que responsabilizam os governantes que cometem atos desfavoráveis em relação à economia do país, deveriam existir leis semelhantes que garantissem os investimentos para a Educação.

São nos documentos legislativos mencionados que cada um dos países estabelece de que maneira se dão os investimentos direcionados à Educação. Dessa forma, foi observado quanto ao aspecto econômico, que os países do Mercosul carecem de aumentos percentuais do investimento do PIB na Educação Básica e na formação de professores, visando alcançar às médias mundiais apontadas pelas agências globais, como OECD e UNESCO.

É importante que a busca por aumentar os investimentos não seja mais importante que as propostas que visem à troca de experiências e a colaboração para a formação docente. É imprescindível que, ao se aplicar os recursos, sejam realizados estudos – ou se utilize os já publicados – para que não se ignore a produção científica. Essa vertente pode proporcionar o diálogo das autoridades governamentais com a comunidade acadêmica, com a população e com as instituições escolares.

Por sua vez, quanto ao *paradigma da formação inicial de professores nos países Estados Partes*, é possível notar a divergência de tempo necessário para cursar instituições que emitem diploma para atuação docente.

O quantitativo dedicado às horas de prática docente na formação inicial de professores também apresenta diferenças entre a legislação dos Estados Partes. Nesse sentido, destaca-se o Uruguai que, apesar de apresentar a segunda menor carga horária entre as cinco nações, demanda o dobro ou triplo dos outros países. O Brasil, por outro lado, consegue propiciar o aumento da carga horária dedicada à prática por meio das complementações não obrigatórias, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP).



Portanto, entende-se que aumentar a carga horária para mais atividades de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o contato direto com os ambientes de Educação Básica, também se faz necessário. Entretanto, é preciso valorizar o tempo maior, pois só o aumento da carga horária não é sinônimo de qualidade; apesar das diferenças no tempo da formação docente, os países têm posições semelhantes nos índices de avaliações internacionais, como o Pisa.

No que diz respeito ao acesso aos programas de formação nos países Estados Partes, Argentina, Paraguai e Uruguai podem ser considerados exemplos por seus respectivos modelos de acesso direto, sem necessidade de processos seletivos. No Brasil, por exemplo, apesar de haver diversas maneiras de participar do sistema formal de Ensino Superior, os processos das grandes instituições, em especial as públicas, tendem, majoritariamente, a considerar apenas o conhecimento apresentado por meio do vestibular, o que permite favorecer os discentes que tiveram melhores condições de acesso nas etapas anteriores do sistema de ensino.

Mas apenas democratizar o acesso aos programas de formação não é o suficiente. Novamente, essa é uma ação que não reflete imediatamente na qualidade da educação. Outros fatores, como a qualidade do ensino ofertado, devem ser levados em conta. Com efeito reverso do esperado, apenas facilitar o acesso ao ensino superior pode levar à piora da qualidade e a altos índices de evasão. Propiciar melhorias para a Educação Básica (EB) também se faz necessário, pois isso permite que os alunos estejam mais preparados ao ingressar nas instituições de ensino superior, com as habilidades e competências desenvolvidas.

Aponta-se como uma das possibilidades de melhorar a qualificação profissional os programas e bolsas que complementam a formação inicial. Nesse ponto, o Brasil se destaca, sendo divergente dos outros Estados Partes. Para o licenciando brasileiro, há diversas possibilidades de complementação, de maneira que podem manter bolsas, em valores financeiros de incentivo para auxílio aos estudos, durante todo o percurso acadêmico. Além do apoio fiscal, os programas e projetos que visam à complementação docente ajudam a valorizar a formação do professor, uma vez que este pode se apropriar de diversos conhecimentos e saberes que, de outra forma, só seriam adquiridos provavelmente com a experiência profissional.

Foi possível perceber que os aspectos culturais e a pluralidade de cada país se fazem presentes nas propostas de complementação direcionadas à formação inicial. Faz sentido o Brasil ser o país que mais apresenta programas, uma vez que é o mais populoso e com maior território.

E, no que diz respeito ao *ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes*, o modelo Boliviano diverge das demais nações estudadas, pois os egressos formados em cursos docentes, automaticamente, integram o mundo do trabalho; isso permite ao professor apoiar o Estado a superar as ausências profissionais e atender as demandas.

Faltam legislações que possam propiciar o acompanhamento dos professores recém-formados. Nos primeiros anos de trabalho, os docentes acabam ressignificando a teoria mobilizada na formação inicial para adequar à prática profissional. Por meio de leis, os egressos poderiam ter parcerias durante esse processo, como o apoio das universidades e institutos.

Por outro lado, o fato de estar previsto, legislativamente, nas constituições dos cinco países estudados, processos seletivos para composição de cargos efetivos pode dar segurança e estabilidade aos interessados em atuar na área educativa, em todos os Estados Partes.

Ao analisar as datas de promulgação das legislações apresentadas pelos governos, percebeu-se que nas cinco realidades ocorreram conquistas nos últimos anos, mesmo que ainda sejam necessárias reformas com o intuito de valorizar e favorecer a formação e a inserção do docente no mercado de trabalho.

O processo de profissionalização docente não é uma tarefa fácil de ser implementada sem considerar o cenário multicultural da região latino-americana. Nota-se que os responsáveis e interessados pelos sistemas educativos dos países Estados Partes do Mercosul podem compartilhar ideias que forneçam o melhor aproveitamento da formação docente. Percebe-se que determinadas questões particulares de alguns países são positivas, como: o modelo de acesso às instituições de ensino na Argentina; a inserção do professor recém-formado no mundo do



trabajo na Bolívia; os programas complementares de formação (PIBID e RP) no Brasil; os fundos de aporte educacional assegurados pela legislação no Paraguai; e o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica no Uruguai.

Uma vez que há aspectos positivos que divergem no que diz respeito à formação docente inicial nos Estados Partes, percebeu-se a necessidade de os países ampliarem os diálogos, visando às propostas para problemas políticos e sociais semelhantes que afetam a qualidade da Educação Básica; dessa maneira, será possível haver mais confluências nos sistemas educativos do Mercosul.

De fato, há diversos problemas sociais semelhantes nos Estados Partes, uma vez que integram, conjuntamente, o continente latino-americano. Para caminhar no sentido da melhora da formação de qualidade, é preciso atender as especificidades regionais e culturais, propiciando, aos atores envolvidos com a educação, uma abordagem de valorização docente. Assim, o desenvolvimento da identidade do professor, situado no Mercosul, pode ser contemplado por meio de mais experiências que o auxiliem a compreender os saberes que lhe apoiarão na prática profissional.

Referências bibliográficas

Argentina (2018). *El País*. <https://www.argentina.gob.ar/pais>

Constitución Política del Estado [CPE]. (2009, 7 de febrero). Asamblea Constituyente. Gaceta Oficial de Bolivia. <https://bolivia.infoleyes.com/norma/469/constituci%C3%B3n-pol%C3%ADtica-del-estado-cpe>

Bray, M. (2015). Atores e finalidades na Educação Comparada. En Bray, M., Adamson, B y Mason, M. (Ed.), *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos* (pp. 45-74). Brasília, Brasil: Liber Livro. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>

Bray, M., Adamson, B. E Mason, M. (2015). (Ed.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília, Brasil: Liber Livro. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M y Valle, J. M. (2016). Investigación em Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>

Carpeño, E. R. E. y Marim, V. (2016). Formación Inicial de los Docentes: Estudio Comparado de los Sistemas Educativos en Brasil y China. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (5), 22-43. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6657>

Colegio Franco Argentino [CFAM]. (2018). *Objetivos pedagógicos*. <http://www.cfam.edu.ar/secundario-superior/objetivos-pedagogicos/>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU] (2018). *Posgrados acreditados de la República Argentina*. http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_web.pdf

Comissão Para a Educação de Qualidade para Todos. (2016). *Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/FINAL-Construindo-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-de-qualidade.pdf>

Correia, D. (2016) Os saberes docentes constitutivos do professor pesquisador de sua prática pedagógica. *Ciência em tela*, 9(1), 1-11. <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0901pe02.pdf>



- Cruz, J. (2017). *Mercosul suspende Venezuela por ruptura da ordem democrática*. Planalto. <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/08/mercosul-suspende-venezuela-por-ruptura-da-ordem-democratica>
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Nacea.
- Dias, B. F. B., Mariano, S. R. H.; Cunha, R. M. (2017). Educação Básica na América Latina: uma Análise dos Últimos Dez Anos a Partir dos Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(4), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>
- Domínguez, R. E. C. (2015) *Los saberes de los docentes en la enseñanza*. Universidad Santo Tomás. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/rosa%20evelia%20capio.pdf>
- Herrera, C. (2016). La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad. *Revista Neuronum*. 2(2), 1-29. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/31/24>
- Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa [INEP]. (2018). *Sinopse estatística da Educação Básica 2017*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip
- Lelis, I. A. (2008) A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. En Tardif, M. e Lessard, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 54-66). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Ley 1264/98. (1998). Congreso de la Nación paraguaya. <http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>
- Ley 26206. (2006). Sala de Comisiones. Artículo 20. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley 4088/2010 (2010). Congreso de la Nación paraguaya. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_nde_4.088_2010_gratuidad_de_la_educacion.pdf
- Ley 4758/2018 (2018). Congreso de la Nación paraguaya. <https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/index.html>
- Lourenço Filho, M. B. (2004). Fundamentos da Educação Comparada. En C. Monarcha, R. Lourenço Filho. (Ed.), *Educação Comparada* (pp. 15-69). MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- Manzon, M. (2015). Comparações entre lugares. En M. BRAY, B. ADAMSON, M. MASON. (Ed.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos* (pp. 127-168). Liber Livro.
- Marim, V. (2011) *Formação Continuada do Professor que Ensina Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007)* (Tese de Doutorado). <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9551/1/Vladimir%20Marim.pdf>



Marim, V., Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*. FahrenHouse. <https://www.fahrenheit.com/omp/index.php/fh/catalog/book/26>

Marim, V., Ferreira, W. E. (2016). O Ensino Médio que se Reinventa: proposta curricular do estado de Minas Gerais. *Revista Interfaces da Educação*, 7(20), pp. 65-86. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/772/1099>

Medrano, C. V. De; Vaillant, D. (2011) Introducción. Medrano, C. V. De; Vaillant, D. (Orgs.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p.p. 11-14). Madrid, Espanha: OEI & Fundación Santillana. <https://www.oei.es/historico/metast2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

Michaelis. (2015). *Professor*. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/professor/>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2017). *Panorama de la Educación 2017*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/panorama-2017.pdf>

Northlands. (2016). *Educational Levels*. <http://www.northlands.edu.ar>

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa.

Oliveira, D. A. (2011). Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. *Revista Educ. Soc.* 32(115), 323-337. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9805031e.pdf?expires=1520624540&id=id&acname=guest&checksum=512AB7710F7547FD0DB1132A1EAF2FF1>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2009). *Top of the class – High Performers in Science in PISA 2006*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9809061e.pdf?expires=1520625247&id=id&acname=guest&checksum=B281F8510B466D3F1FC1F2FF3000BE3F>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810071e.pdf?expires=1520625616&id=id&acname=guest&checksum=D3479D53917DFFB6D05B4AF78D70F81D>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9814031e.pdf?expires=1520622697&id=id&acname=guest&checksum=43CFEFA016A95EA7D32777B9565BCF82>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1524510215&id=id&acname=guest&checksum=FFE47B1DB2FD29FF20C08057822EC5C2>



Pacheco, J. A., Sousa, J. (2016) Impacto de políticas transnacionales na escola, na formação de professores e no trabalho docente. En Militão, A. N.; Santana, M. S. R. (Ed.) *Interseções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional* (pp. 51-78). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

Pimenta, S. G. (2015). A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. Em M. E. D. A. André, M. R. N. S. Oliveira. (Ed.). *Alternativas no Ensino de Didática* (pp. 37-70). Campinas: Papirus.

Poggi, M. (2009). *A Educação na América Latina: Tendências, Desafios e Políticas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/ar_mp_amelat.pdf

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana. http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf

Quintero, M. A. J. (2014). Análisis de la Educación en Latinoamérica y Panamá: una nueva educación para una nueva era. *Revista Cultural Lotería*, 514. <http://200.115.157.117/RevistasLoteria/514.pdf>

Resolución ministerial nº 001/2017. (2017, 3 de enero). Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2017/Regular-001-2017.pdf>

Santos, B. P. (2007). *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. (Tese de Doutorado). <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-103230/publico/TeseBenervalPinheiroSantos.pdf>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2016). *República del Paraguay*. <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/8/republica-del-paraguay>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2017). *República Oriental del Uruguay*. <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>

Tardif, M. (2017). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Tedesco, J. C. (2016). *La educación en Latinoamérica: Transformaciones y futuro*. Foro abierto: GE. https://www.eldia.com.bo/index.php?cat=1&pla=3&id_articulo=99943

UNESCO (2015). *Datos Mundiales de Educación*. 7a edición, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf

UNESCO. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Tercer*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976?posInSet=23&queryId=413487df-e05f-44c8-9aed-ab8f46f5da1f>

World Bank (2017). *Population, total*. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>



Datos de autoría

Vladimir Marim

Pós-Doutor em Políticas Públicas de Formação Docente pela Universidade Autônoma de Madrid. Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ICENP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFU). Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica. Autor das coleções Faça Matemática e Saber Matemática - 1º ao 5º ano EF - Editora FTD.

marim@ufu.br

Heinrich da Solidade Santos

Mestre no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Graduação em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no campus FACIP. Egresso do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Educação Tutorial (PET) Matemática PONTAL. Foi Mediador presencial na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Atualmente é professor de Matemática para o Ensino Médio no Senac (SP).

chsolidade@gmail.com

Fecha de recepción: 29/7/2020

Fecha de aceptación: 11/12/2020

