

FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA: POLÍTICAS E SISTEMA FORMADOR

Gislene Marino¹

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os principais aspectos que afetam a formação docente na Argentina, especialmente os que se relacionam à legislação, às políticas educativas e às instituições formadoras. O texto compreende estudos que fundamentam a pesquisa sobre a formação de professores de música na Argentina, em desenvolvimento no Doutorado Latino-americano em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O sistema formador argentino é vasto e complexo, o que implica demandas e desafios para sua administração pelo governo do país. As recentes políticas de formação docente buscam avançar na unificação do sistema formador, com o objetivo de melhorá-lo, devido a sua importância estratégica para prover docentes para o sistema educativo. Atualmente, a formação docente tem sido foco de preocupação e gerado pesquisas e políticas, visando seu melhoramento (ALLIAUD e FEENEY, 2014). Os estudos sobre formação docente na Argentina têm abarcado, especialmente, as políticas educativas, o que se justifica pelo predomínio das pesquisas no nível da política educativa ser um padrão da produção historiográfica latino-americana (AISENSTEIN et al., 2017).

No artigo serão abordados o histórico da formação docente na Argentina, destacando-se as principais leis e resoluções que traduzem as políticas educativas, e as características do sistema formador, levantando-se as questões centrais que afetam a formação docente no país.

Histórico da formação docente na Argentina

Quando o Estado começa a responsabilizar-se pela formação sistemática do professor com a criação de instituições específicas para isso, dá-se origem à profissão docente na Argentina. A institucionalização da formação docente ocorre no final do século XIX, dentro do processo de expansão e desenvolvimento do sistema de educação e instrução pública (ALLIAUD, 2011). A prática de ensinar, que era feita de modo mais espontâneo, começou a requerer, por parte daqueles que a desempenhavam, a posse de certas habilidades, que seriam certificadas por um título que as

¹ Mestre em Educação; Professora na Escola de Música da UEMG; gislene.marino@uemg.br

garantissem. O próprio Estado não apenas criou as instituições para preparação de professores, como definiu as características da formação, as formas de ingresso e de acesso ao exercício. O surgimento do professor enquanto grupo social dá-se, então, no momento em que a instrução primária institucionaliza-se e integra o sistema escolar (ALLIAUD, 1993).

A institucionalização da formação docente implicou na criação e expansão de instituições especializadas para formação de mestros e professores (com a implantação de uma Escola Normal² na capital de cada província, entre 1870 e 1885); na transmissão de um saber especializado e na formação de agentes com habilidades e destrezas, capazes de formar cidadãos (ALLIAUD, 2011). Este corpo de especialistas, suficientemente homogêneo asseguraria o processo unificado de inculcação cultural do qual se obteria uma homogeneidade social. O título de mestre, além de dar uma garantia de competência a seus portadores, contribuiu para instituir um valor de grupo diferenciando-o de outros grupos, e para dar um reconhecimento social que legitimava os professores como encarregados de difundir a cultura entre a população. Surgem também, nesse período, as Ciências Pedagógicas, que estabeleceram-se como saber teórico sobre o ensino, que diferentemente dos saberes práticos, exigiu novas formas de apropriação, mais precisas, relacionadas ao conhecimento científico, racional, e escrito em tratados e livros (ALLIAUD, 1993).

O sistema formador na Argentina tem características peculiares. A atual distribuição da oferta de formação docente em nível superior, em sua maioria por instituições terciárias (não universitárias) e também por universidades relaciona-se mais às lógicas fundantes dos circuitos formativos que às necessidades do sistema formador (ALLIAUD, 2010). Isto explica-se pela formação de professores ter-se dado, inicialmente, nas Escolas Normais, de nível médio, criadas a partir de 1870 e, um século mais tarde, convertidas em Escolas Normais Superiores, passando a constituírem-se instituições de nível superior não universitário. A partir do surgimento das Escolas Normais, criaram-se, também, escolas de comércio e indústrias, em 1890, e os Seminários Pedagógicos que formavam professores para o ensino secundário, em 1903. Durante o governo peronista, foram implantadas outras instituições de caráter terciário voltadas para a formação profissional. Com a transferência da formação de professores do nível médio ao superior, em 1970, a maioria das Escolas Normais

² “[...] o atributo ‘normal’ destas instituições remete ao método, à metodologia de ensino (saber especializado), mas também remete à transmissão de normas (normal/ normar/ normalizar) (ALLIAUD, 2011, p. 2) (original em espanhol).

transformaram-se em Institutos Superiores de Formação Docente, debaixo da dependência do estado nacional, das jurisdições provinciais ou da gestão privada (ROJAS, 2012).

Assim sendo, coexistem diversos tipos de instituições formadoras no país: Escolas Normais, Institutos de Ensino Superior, Institutos Provinciais de Formação Docente, Institutos Terciários de Formação Docente e Técnica, e Universidades, as quais preparam, preferencialmente, professores para o nível médio e universitário (RODRÍGUEZ, 2008). A Argentina apresentou um crescimento expressivo no ensino superior, especialmente a partir da década de 1980, “com a reinstauração democrática e o estabelecimento de políticas de ingresso irrestrito e gratuidade nas universidades nacionais” (GARCÍA SOLÁ, 2004 apud ROJAS, 2012, p. 95). Ao final da década de 1980, a Argentina desenvolveu políticas de melhoramento da formação docente, apesar de os resultados das avaliações internacionais continuarem manifestando um baixo rendimento relativo aos conteúdos mínimos das principais áreas de aprendizagem. Nos anos de 1990, ocorreram diversas mudanças no âmbito educacional na Argentina, gerando um contexto de reforma no qual as políticas de formação foram orientadas para o aperfeiçoamento e atualização dos docentes, sob o pensamento de que era necessário os professores apropriarem-se dos novos conteúdos definidos para a escola (ALLIAUD, 2013). Buscou-se o reordenamento da oferta, dentro de um contexto de reforma educativa generalizada, na qual as políticas de formação docente fundamentaram-se no aperfeiçoamento e atualização de mestros e professores. A partir da aprovação dos *Contenidos Básicos Comunes*, os planos de formação docente inicial foram modificados.

Feldfeber (2000) afirma que as modificações sofridas nesse período têm sido associadas ao posicionamento do Estado de desregulamentar, descentralizar e privatizar (FELDFEBER, 2000 apud GOROSTIAGA, 2014). Durante o governo de Carlos Menem (1989/1999), a política educativa na Argentina cumpriu a agenda do Banco Mundial, caracterizando-se por: reduzir a oferta de educação ao mínimo; proporcionar a educação de acordo com a demanda; diminuir a quantidade de docentes e eliminar convênios coletivos de trabalho; descentralizar os sistemas escolares, dentre outros. Difundiu-se a concepção neoliberal na qual o Estado afasta-se da função educativa e considera a educação como um elemento do mercado regulado pela lei da oferta e da demanda, e não como um bem social (PUIGGRÓS, 2010).

As políticas dos '90 adotaram estratégias para a reestruturação do sistema de formação docente, tendo centralidade, a *Ley de Transferencias* (1991), que transfere as instituições formadoras da jurisdição

nacional para as províncias e a municipalidade da cidade de Buenos Aires (MISURACA e MENGHINI, 2010). A transferência ocorreu sem que se discutisse o papel do estado nacional em matéria de formação docente e a integração do sistema formador (FELDFEBER, 2010). A partir da reorganização do sistema, elaboraram-se os conteúdos básicos para o ensino nas escolas e, em seguida, adotaram-se medidas para a formação de professores adequadas a responder as demandas, sendo os docentes meros executores dos processos instaurados de fora pra dentro. As políticas, que pretendiam uma transformação educativa, foram elaboradas por técnicos; as instituições não participaram das definições e implementações, e os docentes foram culpabilizados (MISURACA e MENGHINI, 2010).

Em relação à formação de professores, a *Ley Federal de Educación, n. 24.195/1993* – que substituiu a *Ley n. 1.420/1884*, primeira a estruturar o desenvolvimento do sistema educativo na Argentina – assinala que o estágio de nível profissional deve cumprir-se em institutos de formação docente ou equivalentes e que os objetivos da formação docente estarão voltados a preparar os estudantes para atuarem em cada nível e modalidade do sistema educacional (SARAIVA e FLORES, 2005). As leis e resoluções do *Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)* responderam às recomendações de organismos internacionais e constituíram um corpo normativo que, apesar de compacto, regulava todos os níveis do sistema educativo (MISURACA e MENGHINI, 2010). A *Ley de Educación Superior*, de 1995, instituiu a *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)*, organismo público nacional argentino de avaliação e acreditação universitária, cuja concepção relaciona-se com a tendência do surgimento de entidades de controle, comum à toda a América Latina. A mesma lei autorizou, também, mediante parecer da *CONEAU* e reconhecimento do *Ministerio de Educación*, a criação de entidades privadas de avaliação e acreditação (ROJAS, 2012). Dentre as funções da *CONEAU* estão a avaliação de projetos institucionais para a criação de novas instituições universitárias nacionais ou provinciais e a avaliação do desenvolvimento de projetos para o reconhecimento de instituições universitárias privadas; a realização de avaliações externas, e a acreditação de carreiras de graduação e pós-graduação (MOLLIS, 2008).

Dessa maneira, com a *Ley Federal de Educación* (1993), a *Ley Nacional de Educación Superior (LNEs/1995)* e a implantação do *Sistema Nacional de Acreditación de Instituciones de Formación Docente* o governo nacional passou a assumir funções de regulação e controle (FELDFEBER, 2010). As mudanças que ocorreram no sistema formador tiveram caráter instrumental, apresentando-se como naturais e necessárias, mas apesar de os aspectos técnicos serem imprescindíveis, tentou-se ocultar a

dimensão político-ideológica subjacente aos processos de transformação adotados. Uma das consequências em nível institucional, foi a instalação de mecanismos competitivos e disciplinadores – como a prestação de contas – característicos dos pensamentos neoliberal e neoconservador, e da lógica mercantil (MISURACA e MENGHINI, 2010).

A crise institucional ocorrida em 2001³, apesar de ter sido um marco nas relações entre o Estado e a sociedade, não gerou uma mudança significativa no modelo educativo vigente nos anos de 1990. A partir de 2003, as críticas ao neoliberalismo acentuam-se e o papel do Estado define-se ao marco das políticas educativas, buscando-se a unidade do sistema formador com vistas à construção de uma sociedade mais justa (MISURACA e MENGHINI, 2010). Na Argentina, assim como em outros países latino-americanos, os governos voltam a ganhar protagonismo na economia e nas políticas sociais, adotando uma postura de oposição ao consenso reformista dos anos de 1990, que em alguns casos chegam a ser “a nível mais retórico que das políticas concretas que implementam” (FELDFEBER, 2010, p. 28). As políticas educativas na Argentina passaram a apresentar contradições nas orientações socioeconômicas, havendo a coexistência de tendências tanto de continuidade como de mudanças a respeito das políticas hegemônicas da década de 1990 (FELDFEBER e GLUZ, 2011).

A *Ley de Educación Nacional n. 26.206/2006 (LEN)* que aboliu a *Ley Federal de Educación/1993* e “constituiu um ato simbólico de mudança no curso e expressão no campo educativo da ruptura do consenso reformista dos ‘90” (FELDFEBER e GLUZ, 2011, p. 346) contém elementos de ruptura e de continuidade. Segundo Misuraca e Menghini (2010), o que mudou em relação à política da década anterior foi, basicamente, um diagnóstico sobre o sistema de formação docente, que conseguiu identificar uma fragmentação institucional, a falta de monitoramento e avaliação do sistema formador, a baixa interrelação entre o sistema estatal e o privado, e a escassa informação sobre as demandas do sistema.

A *LEN* de 2006 criou o *Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)* visando-se, entre outras questões, superar a fragmentação herdada dos anos ‘90 (MISURACA e MENGHINI, 2010). O *INFD*,

³ A Argentina passou por um longo processo que a conduziu ao colapso político, econômico e social, culminando na crise de 2001. O Estado argentino submeteu-se a um processo de enfraquecimento acelerado de suas instituições, agravado pela falta de credibilidade junto à opinião pública. “O desfecho drástico da crise política e econômica, que provocou a renúncia do presidente De la Rúa; a decretação da moratória da dívida pública pelo presidente interino Adolfo Saá; e a eleição indireta pelo Parlamento argentino de Eduardo Duhalde – ocorrida no curto intervalo entre o final de dezembro de 2001 e início de janeiro de 2002 –, foi apenas mais um estágio no processo de deterioração política, econômica e social daquele país” (PEREIRA, 2001, p. 118).

definido como um organismo regulador nacional, tem como atribuições fortalecer as relações entre o sistema de formação docente e os outros níveis do sistema educativo; reorganizar o sistema formador mediante a aprovação de lineamentos curriculares básicos para a formação docente inicial e continuada; estimular e desenvolver ações de investigação e desenvolvimento curricular nos institutos formadores; coordenar ações de acompanhamento e avaliação das políticas e impulsionar ações de cooperação técnica interinstitucionais e internacionais (ALLIAUD e FEENEY, 2014). Propõe-se articular os níveis nacional, jurisdicional e institucional, contando com a assistência e o assessoramento de um Conselho Consultivo composto 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 (FELDFEBER, 2010).

Outros documentos oficiais vão incidir diretamente sobre a formação docente no país, tais como as Resoluções do Conselho Federal de Educação. A *Resolución n. 24/2007* traz os *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* que consiste em uma proposta para se discutir e melhorar as definições curriculares e, especialmente, fortalecer a integração nacional do currículo de formação docente, buscando assegurar níveis de formação e resultados equivalentes nas distintas jurisdições, facilitar a mobilidade dos alunos durante sua formação e garantir o reconhecimento nacional dos títulos dos egressos. O documento é um marco regulatório e antecipatório dos desenhos curriculares e das práticas de formação docente inicial, para todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional. Ele refere-se à gestão do desenvolvimento curricular, aponta linhas para a capacitação e recomenda questões relativas à organização da oferta de formação (ARGENTINA, 2007a).

A *Resolución n. 30/2007*, do *Consejo Federal de Educación* trata do *Sistema de Formación Docente* instituindo, como sua principal função, a contribuição para a melhoria da educação argentina. Dentre seus propósitos tem-se a formação inicial e a continuada e a produção de saberes sobre o ensino, a formação e o trabalho docente (ARGENTINA, 2007b). Essa Resolução amplia as funções do *Sistema de Formación Docente*, incluindo o assessoramento pedagógico às escolas, a atualização dos docentes em exercício, a realização de pesquisas sobre ensino e sobre trabalho e formação docente, a preparação para o desempenho de distintas funções no sistema educativo e a produção de materiais pedagógicos, dentre outras.

Entretanto, algumas continuidades são detectadas. O projeto neoliberal implantado na Argentina, nos anos de 1990, afetou as políticas de formação de professores formuladas pelo *Consejo Federal de Cultura y Educación*, que se alinharam com o discurso da qualidade educativa, enfatizando a avaliação e acreditação institucional. O *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* de cada instituição foi utilizado como instrumento para se alcançar a continuidade da oferta acadêmica, e a formação docente tendeu a formar o professor “aplicador” de estratégias para solucionar os problemas relativos à aprendizagem dos alunos (MISURACA e MENGHINI, 2010). No mesmo sentido, a ação da *Red Federal de Formación Docente Continua*, imputou à capacitação de professores um caráter competitivo, baseada em critérios mercantis. O *Instituto Nacional de Formación Docente*, composto por diversas áreas (desenvolvimento institucional, desenvolvimento curricular, investigação educativa, desenvolvimento profissional docente, entre outras), apresenta programas que visam a construção de acordos e desenvolvimento de projetos que são mediados por recompensas financeiras. Há concorrência para se ter acesso aos fundos públicos, e apenas os melhores projetos são contemplados, beneficiando alguns professores e instituições mais competitivas – características de um mercado educativo. Ao mesmo tempo que estes mecanismos possibilitam a injeção de recursos nas instituições, ocorre o desfinanciamento para a implementação dos desenhos curriculares obrigatórios (MISURACA e MENGHINI, 2010).

Pode-se afirmar que a tendência, instituída nos anos de 1990, de se criar organismos suprainstitucionais é mantida e combinada com a introdução de mecanismos de financiamento adicional, havendo diferença no que se relaciona às estratégias adotadas, que visaram resultados eficazes na adoção das políticas. Todo este conjunto de normas estabelecido pelo nível central prescrevem funções, responsabilidades e prazos de execução às instituições formadoras, sem, contudo, garantirem formas que assegurem às províncias, o cumprimento da oferta da formação de professores de acordo com as necessidades de cada jurisdição e do que foi estabelecido na *Ley de Educación Nacional*. Registrou-se, também, a pretensão de articular a esfera estatal e a privada em torno da responsabilidade social de sujeitos e instituições, antes pertencente ao aparato estatal (MISURACA e MENGHINI, 2010).

O *Consejo Federal de Cultura y Educación* passa a ser denominado *Consejo Federal de Educación (CFE)* (LEN/2006, art. 76) e sofre alterações em sua constituição, contando com representantes da educação de gestão privada e de organizações sociais vinculadas à educação, o que coloca o setor privado nas instâncias decisivas das políticas públicas. Há, também, representantes de universidades

privadas no *Consejo de Universidades*, no âmbito do *Consejo Consultivo* do *Instituto Nacional de Formación Docente*. O Instituto aglutina as regulações referentes à formação docente e assegura o controle das ações neste contexto, tendo caráter executivo e verticalista, de acordo com a lógica da “nova gestão pública”, que adota tecnologias de gestão próprias do âmbito privado. Pelo fato de o INFD formular políticas para todas as instituições formadoras do país, incluindo os institutos superiores ou universidades públicos, privados, provinciais e nacionais, possibilita-se a ocorrência de problemas quanto à autonomia e autarquia das universidades nacionais, conferida pela *Constitución Nacional* (art. 19) (MISURACA e MENGHINI, 2010).

Dessa maneira, podem-se identificar duas tendências: uma de continuidade e outra de ruptura com as políticas características dos anos de 1990. A primeira pode ser percebida com a distribuição de recursos por meio da concorrência de projetos para o desenvolvimento de pesquisas ou participação em programas no exterior. A segunda tendência, oferece abertura para uma participação mais ativa dos docentes, com espaços de trabalho em conselhos e mesas de discussão, dando-lhes um maior protagonismo (FELDFEBER, 2010).

O sistema formador argentino

A formação docente na Argentina desenvolveu-se, historicamente, até o século XX, em dois circuitos paralelos – o normalista, que atendia o sistema educativo formal e o universitário, que destinava-se às diversas profissões (ALLIAUD, 2013). Segundo Rojas (2012), o desenvolvimento das instituições universitárias e das não universitárias não coincidiu no tempo. Além das universidades serem mais antigas – diferença de mais de dois séculos em sua criação – elas têm sofrido, ao longo da história, períodos de maior ou menor grau de autonomia, assim como várias mudanças nas formas legais que as regulamentam. Em contrapartida, os fatos político-institucionais ocorridos na Argentina não repercutiram de maneira tão intensa nas instituições não universitárias.

Atualmente, o *Sistema Nacional de Formación Docente* é formado por instituições superiores de caráter universitário e não universitário, que formam maestros e professores⁴. As universidades priorizam a formação acadêmica em detrimento da pedagógica e os institutos terciários (*Institutos de Formación Docente*) têm a formação docente como eixo da proposta formativa, existindo, entretanto, diferença entre a formação para os níveis inicial e primário e o nível médio. As universidades criadas

⁴ *Maestros* são os docentes que lecionam para os níveis de Educação Inicial e Primária e *Professores* são os que lecionam disciplinas específicas para o Ensino Secundário e Superior.

nas duas últimas décadas no *Conurbano Buenarense*, são exceção, pois conjugam investigação, para assegurar a excelência acadêmica, com a centralidade na formação pedagógica. As instituições terciárias dependem, desde os anos de 1990, das respectivas jurisdições educativas dos governos das províncias, enquanto as universidades são autônomas, apesar de estarem sob a responsabilidade nacional (ALLIAUD, 2013).

A formação docente integra o nível de Educação Superior e tem como funções a formação docente inicial, a formação docente continuada, o apoio pedagógico às escolas e a investigação educativa, sendo estruturada em dois ciclos: o primeiro, que visa uma formação básica comum – centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa; e o segundo, que objetiva uma formação especializada – para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade (ARGENTINA, 2006).

O *Sistema Nacional de Formación Docente* organiza-se institucionalmente em todo o país respeitando “os princípios de integração federal e convergência das políticas jurisdicionais com a política nacional” (ARGENTINA, 2008a, p. 3). A administração do Sistema é de responsabilidade do *Ministerio de Educación* e dos poderes executivos das províncias e do governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires. O *Consejo Federal de Educación* trata das políticas e estratégias de formação docente, enquanto a coordenação do Sistema fica a cargo do *Instituto Nacional de Formación Docente* (ARGENTINA, 2008a). O *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* e o *Consejo Federal de Educación* decidem sobre as políticas e os planos de formação docente inicial; os lineamentos para a organização e administração do sistema e os parâmetros de qualidade que orientam os desenhos curriculares; e as ações que garantem o direito à formação continuada a todos os docentes do país, em todos os níveis e modalidades, assim como a gratuidade da oferta estatal de capacitação (art. 74) (ARGENTINA, 2006).

O art. 3º da *Resolución n. 72/2008* prevê que a gestão do Sistema Formador Docente organize-se em cada jurisdição educativa como uma unidade específica e que conte com uma estrutura orgânica, equipes técnicas, recursos de acordo com os planos de trabalho estabelecidos, e instâncias que articulem políticas, ações e projetos de sua competência, em conjunto com as áreas do governo, instituições de formação sob sua responsabilidade, universidades e organizações gremiais. Cada jurisdição deverá garantir a gestão do sistema formador – planejamento, desenvolvimento, avaliação das políticas, acompanhamento institucional e vinculação com as escolas, universidades e entorno

social e cultural (ARGENTINA, 2008a). As jurisdições definem os desenhos organizacionais das instituições de formação docente de gestão estatal e regulam os de gestão privada.

A formação docente está presente na maioria das universidades argentinas, especialmente nas de gestão pública, inserindo-se de diversas formas nas instituições. A maior parte da oferta concentra-se nas faculdades de Humanidades e/ou Ciências Sociais e nas de Ciências, onde predomina o perfil acadêmico sobre o profissional. Há, também, os professorados associados às licenciaturas de cada disciplina, sendo que estas detêm maior prestígio e visibilidade dentro das unidades acadêmicas. Nas faculdades de Ciências da Educação, a parte pedagógica tem uma importância institucional equivalente a das outras disciplinas, legitimando as disciplinas que compõem o currículo de formação docente dos professorados (RASETTI et al., 2006).

Os saberes pedagógicos específicos não são privilegiados na formação docente nas instituições universitárias, o que pode ser explicado pelo fato de a formação de professores das disciplinas para o currículo do nível médio realizarem-se, tradicionalmente, em faculdades de perfil acadêmico. As faculdades de educação, pertencentes a universidades nacionais, dedicadas especificamente ao campo da educação, não concentram todas as carreiras de formação docente, pois, a maioria dos professorados têm maior relação de dependência com as respectivas áreas disciplinares do que com os estudos pedagógicos. A formação docente também ocorre em unidades acadêmicas especializadas em Línguas estrangeiras, Artes e Educação Física. A oferta na área de Artes está mais relacionada às Humanidades, mas existem faculdades específicas, como nas Universidades Nacionais de La Plata, do Centro da Província de Buenos Aires, de Tucumán e de Missões, além da Universidade Nacional das Artes. Além disso, tem-se uma extensa oferta marginal de carreiras de professorado, sendo algumas de perfil tecnológico, organizadas ao redor de áreas predominantemente profissionais (como Engenharia, Agronomia, Bioquímica, Psicologia, Contabilidade, etc.), nas quais normalmente não há pesquisas vinculadas à oferta de formação docente nem articulação com outras unidades da universidade dedicadas a este campo. Nas universidades privadas, a formação docente atinge cerca de dois terços do total de instituições, sendo que todas as universidades de perfil confessional estão incluídas. As carreiras de formação docente encontram-se nas unidades acadêmicas de Humanidades e/ou Ciências Sociais, de Educação e de perfil profissional da área de Ciências Sociais, havendo uma concentração em Ciências da Educação e poucas que abarcam professorados disciplinares (RASETTI et al., 2006).

A educação superior não universitária é tratada na *Ley Nacional de Educación Superior n. 24.521/1995*, no Título III. As províncias e a municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires são as responsáveis pela organização da educação superior não universitária, o que inclui ditar normas para a criação, competência, modificação e fechamento das instituições, além do estabelecimento das condições de seu funcionamento. O Estado nacional poderá apoiar programas de educação superior não universitária (ARGENTINA, 1995). Os institutos de educação superior – que ofertam formação de caráter não universitário – têm por finalidade “formar e capacitar para o exercício da docência nos níveis não universitários do sistema educativo” e “proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanísticas, sociais, técnico-profissionais e artísticas” (ARGENTINA, 1995, pp. 9-10). As principais pautas da educação não universitária são: a estruturação dos estudos em uma organização curricular flexível e que auxilie seus egressos a terem acesso ao trabalho; a busca de uma articulação entre as carreiras de nível superior universitário; e a previsão de realização de residências ou outras práticas de caráter técnico-profissionais (ROJAS, 2012).

Os *Institutos de Formación Docente* são numerosos no país e há diversos problemas que os afetam como divergências quanto à oferta, localização, quantidade de alunos e tipo de formação oferecida; a convivência de carreiras não similares em uma mesma instituição sejam de formação docente ou não; e a desconexão entre a formação de maestros e professores. “Assim, à falta de especialização da maioria das instituições, soma-se a desarticulação entre carreiras que apresentam segmentos formativos comuns” (ALLIAUD, 2013, p. 200).

O QUADRO 1 traz características gerais da Educação Superior universitária e da não universitária.

QUADRO 1: Características da Educação Superior Universitária e da Educação Superior não Universitária

QUESITOS	EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA	EDUCAÇÃO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIA
INSTITUIÇÕES	Universidades organizadas em Departamentos, Faculdades, Unidades Acadêmicas	Institutos Superiores de Educação Institutos ou Escolas especializadas de orientação técnica
VINCULAÇÃO	<i>Ministerio de Cultura y Educación</i> (Formulam as políticas gerais juntamente com os Conselhos das universidades) Autonomia acadêmica e institucional	Províncias e Municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires
CURSOS	Graduação Pós-Graduação	Graduação
ÁREAS	Formação nas diversas áreas disciplinares	Formação docente para o sistema educativo Formação de caráter instrumental nas áreas humanísticas, artísticas e técnico-profissionais
CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS	Saberes específicos disciplinares	Saberes pedagógicos específicos

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos problemas centrais que concerne à formação docente na Argentina relaciona-se ao sistema formador. A transferência da educação superior para as províncias, em 1994, promoveu uma configuração mais no âmbito organizacional que curricular ou institucional. Isso provocou a coexistência de subsistemas com características divergentes, chegando-se ao não reconhecimento de títulos expedidos em uma jurisdição por outra. Esta fragmentação dá-se não apenas entre as províncias, mas no interior das instituições e entre as instituições formativas (escolas normais, institutos superiores, universidades, de dependência estatal ou privada). Foram diagnosticados diversos pontos de desarticulação: entre as jurisdições do país; entre as instituições de uma mesma jurisdição; entre a formação docente inicial e o desenvolvimento profissional; entre as instâncias de formação e o sistema educativo; e entre o sistema terciário e o universitário, no interior do sistema superior. Coexistem a formação do “funcionário do Estado”, estabelecida pelo modelo terciário, e a do “professor universitário”, que nem sempre é um profissional do ensino. Por isso, é igualmente importante procurar uma articulação do nível superior entre as universidades e os institutos de formação docente, já prevista na *Ley de Nacional de Educación Superior n. 24.521/1995*, para se assegurar um sistema integrado de formação docente (ALLIAUD, 2009).

Alliaud (2009) destaca algumas ações desenvolvidas por instituições ou atores particulares que poderiam ser tomadas como referências, tais como o reconhecimento de matérias cursadas pelos alunos, as equivalências de concursos docentes, a realização de cursos de pós-graduação, e o desenvolvimento de projetos conjuntos de pesquisa e extensão, dentre outros. A definição de diretrizes políticas, institucionais e pedagógicas dentro de um acordo federal são fundamentais para se avançar no “fortalecimento de um sistema formador integrado com base a uma identidade própria do nível superior terciário que combine excelência acadêmica com formação para o trabalho (escolar)” (ALLIAUD, 2009, p. 6).

Com relação à dimensão institucional, Alliaud (2009) acredita que “considerar a fisionomia que adota a organização institucional constitui um aspecto crucial para entender os processos formativos que se geram no interior das instituições formadoras” (p. 17). Tem-se demonstrado que os processos de aprendizagem e formação podem ser favorecidos ou não, dependendo dos contextos institucionais nos quais eles se dão. Segundo Davini (2005, apud ALLIAUD, 2009), a falta de uma normativa legal, administrativa e organizativa foi reconhecida como um dos problemas centrais do nível terciário. O *Instituto de Formación Docente* tem definido algumas estratégias acerca da dinâmica organizacional, tais como o trabalho em redes, a articulação com as escolas destino, a participação dos docentes das

escolas como orientadores de práticas, além de autoavaliação, planejamento e acreditação institucional (INFOD, 2007 apud ALLIAUD, 2009).

Um dos desafios, segundo Alliaud e Feeney (2014), é manter a identidade e a especificidade das tradições institucionais universitárias e terciárias, aproveitando a especialidade e a experiência acumulada pelos dois tipos de instituição (ALLIAUD e FEENEY, 2014). Em 2008 e 2009, foram aprovados *Proyectos de articulación e integración de la formación docente* (Resoluções 113/08/ANEXO e 563/09/ANEXO), com o objetivo de promoverem a articulação e integração do sistema formador, aproximando Universidades e *Institutos Superiores de Formación Docente*, na “busca e abordagem de alternativas de ação sobre problemáticas comuns em ambos os subsistemas” (ARGENTINA, 2008b, p. 1). Para se alcançar a integração e articulação, faz-se necessário que os projetos identifiquem e abordem os problemas comuns aos dois subsistemas no que concerne à formação inicial e continuada, respeitando-se as diversidades e normas de cada um, sem, contudo, perder a visão do conjunto. O principal objetivo é apoiar processos de melhoramento das escolas com a participação de equipes das instituições formadoras e de diretores e docentes das escolas, “analisando de forma conjunta os processos institucionais, de ensino e aprendizagem e as diversas modalidades de integração de teoria e prática que acontecem em cada unidade escolar” (ARGENTINA, 2009).

O texto de introdução da *Resolución n. 140/2011*, que trata dos *Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador*, traz um balanço das principais ações desenvolvidas desde a instauração do *Plan Nacional de Formación Docente* (CFE 23/07) até a publicação da Resolução, em 2011, apontando: a) a renovação dos desenhos curriculares de formação docente de nível inicial e primário com critérios nacionais e elaboração jurisdicional, superando a dispersão dos planos, durações e cargas horárias; b) a unificação das nomeações de títulos, passando de mais de 1.500 a 33 títulos válidos para todo o país; c) a geração do processo de *Registro de Instituciones y Ofertas* que precede o circuito de *Validez Nacional*; d) o fornecimento de equipamentos aos sistemas informáticos, multimídias e bibliográficos e constituição da rede virtual de *Institutos Superiores de Formación Docente* em todo o país; e) a implementação de processos de desenvolvimento profissional que atendem diretores e docentes em sua formação continuada e bolsas para pós-graduação; f) a geração de espaços de acompanhamento das trajetórias estudantis; g) a instalação de processos de autoavaliação institucional no marco do *Programa de Mejora Institucional* que recuperou o protagonismo das instituições; h) a difusão das pesquisas nacionais e internacionais;

abertura à comunidade educativa do *Centro de Documentación virtual* do *INFD (CEDOC)*; e i) o avanço na assistência para o cumprimento dos produtos normativos que asseguram a coesão do sistema, entre eles o *Régimen Académico Marco* e os *Reglamentos Orgánicos* de cada jurisdição (ARGENTINA, 2011).

Verificou-se que é necessário prosseguir, incidindo sobre questões antigas, que acompanham o subsistema há sete décadas, como a definição de Instituto Superior, as condições institucionais para se garantir a validade nacional dos títulos e as modificações no sistema organizacional, que se manteve sem mudanças desde que a formação docente passou do modelo secundário à formação superior (ARGENTINA, 2011). Finalmente, a *Resolución n. 140/2011* instala o planejamento como uma ferramenta sistemática inevitável que incorpore “a lógica do planejamento de oferta do nível superior como resposta ao sistema educativo a que nutre” (ARGENTINA, 2011, p. 4). Todo *Instituto Superior de Formación Docente* deverá contar com matrícula de estudantes; emitir títulos de formação docente inicial; criar dispositivos de apoio pedagógico a escolas do território; manter vínculos ativos com as outras instituições de formação docente do subsistema da jurisdição; ter um desenho organizacional que garanta um funcionamento democrático, e cumprir com as regulamentações estabelecidas para o sistema formador (ARGENTINA, 2011).

Desafios e perspectivas para a formação docente na Argentina

A formação de professores na Argentina passou por diversas transformações desde seu início, nas Escolas Normais. Tanto as influências das orientações internacionais quanto as novas demandas da sociedade têm cobrado do professor uma constante atualização, visto a responsabilidade que lhe é imputada sobre a educação de crianças, jovens e adultos. A legislação do país contém uma grande quantidade de documentos que visam a melhoria dos sistemas formador e educativo e sua maior integração, sendo recorrente, nas leis e resoluções, a ênfase dada na relação entre formação docente e qualidade da educação. Entretanto, nem sempre as metas definidas nos documentos conseguem alcançar êxito dentro dos prazos estabelecidos. Consta no *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021* que, durante os últimos anos, a partir da criação do *Instituto Nacional de Formación Docente*, o Estado Nacional deu passos importantes no que se refere à formação de professores no país. Em contrapartida, admite-se que há desafios a serem enfrentados e novas metas se impõem para as políticas nacionais de formação docente, abarcando tanto os *Institutos Superiores de Formación Docente* de gestão estatal ou privada quanto as universidades (ARGENTINA, 2016).

Alliaud (2013) analisa algumas tendências internacionais que poderiam ser consideradas como possibilidades para as futuras decisões e práticas nos sistemas de ensino na Argentina tais como, a formação docente ser assumida pelas universidades ou instituições que adotem os parâmetros de atividade universitária; e conceder-se um aumento de autonomia institucional na gestão curricular, para que haja mudanças nos formatos tradicionais e se incorporem novas tecnologias, programas a distância, certificações alternativas e certificações no emprego, baseados em evidência. Podem-se destacar diversas questões, ainda pendentes: a) a produção de um balanço crítico das limitações das políticas implementadas anteriormente que aumentaram a fragmentação e desigualdade dos sistemas educativos; b) a busca da unidade e integração do sistema de formação docente, atendendo ao desenvolvimento e interesses locais; c) a adoção de um discurso de revalorização dos docentes; d) a elaboração de um marco orientador da formação continuada e a articulação do aperfeiçoamento de professores com a formação inicial; e) a abertura para a participação dos diversos atores da educação nos processos de construção curricular (ALLIAUD e FEENEY, 2014). Ademais, “junto com as condições materiais, o reconhecimento e valor simbólico da profissão apresentam-se entre os desafios a assumir pelas políticas de formação” (ALLIAUD, 2013, p. 200).

Portanto, a partir do histórico sobre a formação docente na Argentina e do levantamento das principais políticas educativas, dialogando com as contribuições dos autores trazidos nesse estudo, buscou-se compreender como se dá a formação de professores na Argentina e quais são os maiores desafios nos dias atuais.

Referências

AISENSTEIN, Ángela; GUEVARA, Jennifer L.; FEIJOÓ, Macarena. Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990. *Anuario de Historia de la Educación*, v. 18, n. 1, 2017, pp. 133-155.

ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993. (Estudios sobre la Educación, 434).

_____. *Estado de situación de la formación docente en Argentina*. Políticas y Desafíos a futuro, 2009. Disponível em:

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/\\$FILE/2-estado_situacion.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/905AC0EE9B6B49C605257AFE0065F3FF/$FILE/2-estado_situacion.pdf). Acesso em: 16/03/2018.

_____. La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*, Año 1, n.3, Sep./2010.

_____. Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. I Encuentro Virtual de Escuelas Normales: “Orígenes del Magisterio Argentino. *Anais... Programas Archivos escolares y Memoria de la Educación Argentina (MEDAR)*, 2011.

_____. La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, v. 6, p. 197-214, 2012-2013.

_____. Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formación Docente. *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*, 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Ley de Educación Superior*, n. 24.541/1995. Disponible em: <<http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>>. Acesso em: 05/06/2016.

_____. Ministerio de Educación. *Ley de Educación Nacional* n. 26.206/2006. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 05/06/2016.

_____. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. *Resolución n. 24/2007*. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. (2007a) Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>>. Acesso em: 05/06/2016.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 30/2007*. (2007b) Disponible em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>>. Acesso em: 05/06/2016.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 72/2008*. O Sistema Nacional de Formación Docente, 2008. (2008a).

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 113/2008, ANEXO*. Proyectos de Integración, 2008 (2008b).

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 563/2009, ANEXO*. Proyectos de Integración, 2009.

_____. Consejo Federal de Educación. *Resolución n. 140/2011*. Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador, 2011.

FELDFEBER, Myriam. Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa de Menem, *Versiones 11*, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria (UBA) y Ediciones Novedades Educativas. 2000.

_____. Las políticas de formación docente. In: *Voces en el Fénix*. Buenos Aires, n. 3, p. 26- 29. Sep./2010.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011.

GOROSTIAGA, J. M.. La investigación en política educativa en Argentina: enfoques y temas privilegiados. *II Jornadas latinoamericanas de estudios epistemológicos de políticas educativas*. Curitiba: ReLePe, p. 1-5, ago./2014.

MISURACA, María Rosa; MENGHINI, Raúl A.. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 14, n. 2, 2010, pp. 251-266. Granada, Universidad de Granada.

MOLLIS, Marcela. Las Reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 509-532, jul.2008.

PEREIRA, José Matias. Crise política e econômica na Argentina e o fracasso das políticas de corte neoliberal na América Latina. *Revista de Administração Mackenzie*, ano 3, n. 1, pp. 115-133, 2001.

PUIGGRÓS, Adriana. Las alternativas cambian con el tiempo. In: PUIGGRÓS, A. *De Simón Rodríguez à Paulo Freire: educación para la integración ibero-americana*. Buenos Aires: Colihue, 2010, p. 7-37.

RASETTI, Carlos Pérez; ARAUJO, Javier; GURYN, Carolina; GOICOCHEA, Verónica. *Algunas características de la formación docente en las Universidades argentinas*. Secretaria de Políticas Universitarias, 2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES/cpres-documentos.html. Acesso em: 22/03/2018.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, UNESP Presidente Prudente, ano 14, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan./dez.2008.

ROJAS, Mara Leticia. Educación superior en Argentina: ¿un sistema fuera de control? *Revista de la Educación Superior*, v. XLI (I), n. 161, pp. 93-114, ene./mar.2012.

SARAIVA, Luis Miguel; FLORES, Isabel. *Formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo/PROEDUCA-GTZ, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. *La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2001.