

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática

Heinrich da Solidade Santos

Análise Comparativa do Sistema Educativo de
Formação Inicial do Professor para a Educação
Básica

Ituiutaba

2019

Heinrich da Solidade Santos

Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial do Professor
para a Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

Ituiutaba

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Heinrich da Solidade, 1991-
2019 Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial
do Professor para a Educação Básica [recurso eletrônico] / Heinrich
da Solidade Santos. - 2019.

Orientador: Vlademir Marim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2436>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Ciência - Estudo ensino. I. Marim, Vlademir, 1965-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Ensino
de Ciências e Matemática. III. Título.

CDU: 50:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	mestrado profissional				
Data:	12 de agosto de 2019	Hora de início:	14h30	Hora de encerramento:	16h45
Matrícula do Discente:	11712ECM008				
Nome do Discente:	Heinrich da Solidade Santos				
Título do Trabalho:	Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial do Professor para a Educação Básica				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se na Sala 204 bloco D, Campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática em 12 de agosto de 2019, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza ICENP/UFU; Eline das Flores Victer UNIGRANRIO (videoconferência); e o orientador Prof. Dr. Vlademir Marim do candidato Heinrich da Solidade Santos.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, prof. Dr. Vlademir Marim, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vlademir Marim, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/02/2020, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Leandro de Oliveira Souza, Professor(a) do Magistério**



Superior, em 05/02/2020, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eline das Flores Victer, Usuário Externo**, em 05/02/2020, às 19:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1851976** e o código CRC **6E9AA1D7**.

Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial do Professor
para a Educação Básica

Heinrich da Solidade Santos

Dissertação aprovada para a obtenção
do título de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca
examinadora formada por:

Ituiutaba, 12 de agosto de 2019.

Prof^ª. Dr^ª. Eline das Flores Vicker, UNIGRANRIO/RJ
Mirian Maria Andrade Gonzalez, UTFPR/PR (Suplente)

Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza, UFU/MG
Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Coppe de Oliveira, UFU/MG (Suplente)

Prof. Dr. Vlademir Marim, UFU/MG (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Vlademir Marim, pelo apoio e incentivo em minha formação acadêmica.

À professora Eline das Flores Victor e ao professor Leandro de Oliveira Souza, por participarem deste trabalho e contribuírem com as reflexões.

Aos amigos: Anderson, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), e Ricardo, licenciando em Matemática, que colaboraram com esta pesquisa.

Aos bolsistas do Pibic-JR: Laurinda Aparecida Ferreira e Elismar Francisco de Oliveira Filho, que também colaboraram com esta pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e aos professores do PPGECM, responsáveis pela minha formação.

À Escola Estadual de Monte Alegre de Minas (EEMAM), aos professores, à direção escolar e aos meus queridos alunos que me apoiaram sempre.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo apoio ao Programa de Iniciação Científica Júnior (Pibic-JR) vinculado a este trabalho.

Ao Ministério da Educação (MEC), que mantém a educação pública no Brasil.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR

Concluí o Ensino Médio (EM) no ano de 2008, em uma escola estadual no município de Embu das Artes/São Paulo (SP). Na sequência, matriculei-me e frequentei, por um ano, o curso de Engenharia Elétrica, sendo o primeiro semestre letivo na Universidade Anhembí Morumbi (UAM) e o segundo semestre no Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), ambas as instituições particulares, no município de São Paulo/SP, mas não me adaptei ao curso. Em fevereiro de 2011, matriculei-me na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip), por meio do Sistema Integrado de Seleção Universal (SiSu), após prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no curso de Licenciatura em Matemática.

Nesse curso de Matemática, participei de uma pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2010, com duração prevista de dois anos, financiada pela Fapemig, com o objetivo de analisar as propostas didáticas do ensino de geometria, em uma determinada coleção de livros de Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo permitiu investigar as possibilidades de ampliação metodológica com a utilização do *software* GeoGebra, e, conseqüentemente, favorecer a formação docente para professores da rede pública do município de Ituiutaba/Minas Gerais (MG), acompanhando-os, em sala de aula, no desenvolvimento desta metodologia. O projeto em questão integrou o Grupo de Estudo e Aplicação do GeoGebra ao Ensino da Matemática (Geagem), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Durante minha vivência acadêmica (2011 a 2013), fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujo objetivo é incentivar a formação dos licenciandos e propiciar o aprendizado profissional por meio da vivência no cotidiano escolar.

Também fui membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Matemática (NUPEm), cadastrado no CNPq, de 2012 a 2015. Esse grupo visa desenvolver projetos de pesquisa que enfatizem a importância do conhecimento teórico científico na Educação Matemática, junto a pesquisadores envolvidos nas linhas de pesquisa: Psicologia da Educação Matemática, História da Educação Matemática brasileira e Formação de Professores.

Acompanhei, em 2014, o desenvolvimento do Programa de Iniciação Científica Júnior (Pibic-JR) com alunos do EM da rede pública de Ituiutaba, cujo objetivo é despertar a vocação científica de jovens talentos potenciais, através do incentivo a atividade científica. Este trabalho

garantiu a premiação em terceiro lugar na III Mostra de Ciência e Tecnologia de Ituiutaba, em outubro de 2013.

Além disso, fiz parte, de 2013 a 2015, do Programa de Ensino Tutorial (PET) que é desenvolvido por alunos do curso de Matemática da FACIP, com tutoria de um docente, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Participei dos seguintes eventos científicos com publicações de trabalhos em anais: (a) I Encontro Interinstitucional do PIBID, em 2011; (b) I Seminário de Prática Educativa do Curso de Matemática (I Sepemat), em 2011; (c) II Semana de Matemática do Pontal e I *Workshop* de GeoGebra do Pontal (II SEMAP e I WGP), em 2011, com a realização da oficina Propostas Didáticas para o Ensino de Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e apresentação de pôster; (d) XXVI Reunião Latino Americana de Matemática Educativa (XXVI Relme), em 2012; (e) III Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, em setembro de 2012, e III Semana de Matemática do Pontal, em 2012; (f) XI Encontro Nacional de Educação Matemática, em 2013; (g) IV Semana de Matemática do Pontal e III Workshop de GeoGebra do Pontal (IV SEMAP e III WGP), sendo parte dos ministrantes em duas oficinas, em 2013; (h) III Mostra de Ciência e Tecnologia de Ituiutaba (III MCTI), em 2014; (i) V Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola (V EMIE), em 2014; (j) V Semana de Matemática do Pontal e I Colóquio de Análise Matemática do Pontal (V SEMAP e I CAMP), em 2014; (k) XIV SudestePET, em 2014; (l) VI Encontro Nacional dos Grupos PET de Matemática, em 2014; (m) II Encontro do Programa de Educação Tutorial, em 2014; (n) VIII Semana de Matemática do Pontal & I Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional do Pontal (V SEMAP e I ERMAC), em 2017; (o) 5º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (5º SIPEMAT), em 2018; (p) IX Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, em 2018; e (q) IX Semana de Matemática do Pontal, em 2018.

Também participei da produção dos seguintes capítulos de livros: (a) dois capítulos intitulados “Possibilidades de ampliação metodológica com a utilização do software GeoGebra no ensino de geometria na educação básica” e “Explorando as cônicas com o GeoGebra” no livro: *Possibilidades de ampliação metodológica com a utilização do software GeoGebra no ensino de geometria na educação básica*, em 2013; (b) um capítulo intitulado “Rompendo paradigmas na formação docente com a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática”, no livro: *A escola como campo de formação de professores: experiências significativas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFU*, em 2015; e (c) um capítulo intitulado “Uma aventura na História da Matemática” no livro: *Malba Tahan e a revista Al-Karismi (1946 – 1951): diálogos e possibilidades*, de

2016; e (d) um capítulo intitulado “Ações Afirmativas Direcionadas à Formação Docente no Brasil e na Bolívia: um Estudo Comparado” no *e-book Tambores, Urucuns e Enxadas: Práticas e Saberes Contribuindo para a Formação Humana*, em 2018.

Já em relação aos artigos para periódicos científicos, participei das seguintes produções: (a) artigo intitulado “PET Cidadania: as contribuições do PET Matemática Pontal em ações sociais no município de Ituiutaba-MG”, no periódico *Horizonte Científico (Uberlândia)*, v. 8, p. 207-211, em 2014; (b) artigo intitulado “Portal do Professor: análise das contribuições pedagógicas para o ensino de matemática financeira”, no periódico *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 7, p. 202, em 2014; e (c) artigo intitulado “Formação de Professores na Era da Inclusão Digital”, no periódico *Revista Contexto & Educação*, v. 29, p. 153, em 2015, resultado do trabalho de conclusão de curso desenvolvido no contexto da formação docente para o Portal do Professor, vinculado ao MEC-BR.

No final da graduação, em 2015, participei do processo seletivo estadual para atuar na Educação Básica de Minas Gerais, para a cidade de Monte Alegre de Minas. Tendo obtido a quinta colocação, em livre concorrência, fui aprovado para uma das cinco vagas disponíveis para a cidade.

Desta forma, no ano de 2016, iniciei minha atuação profissional na Escola Estadual de Monte Alegre de Minas (EEMAM) como professor de Matemática para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (EF) e para 1º e 2º anos do EM. Também trabalhei no setor privado da cidade, na escola Centro de Educação Monte-alegrense (CEM) com a disciplina de Geometria para o 6º e 7º anos do EF; além disso, fui docente na rede municipal para turmas referentes às séries de 6º ao 9º ano do EF.

Já no ano de 2017, fui professor para turmas de 7º, 8º e 9º anos do EF, bem como, 1º e 2º anos do EM, na EEMAM. Durante esse período, fiz parte de uma equipe que coordenou um evento musical no clube de Monte Alegre de Minas; com um público de aproximadamente mil pessoas, os alunos, por turma, apresentaram coreografias previamente ensaiadas com o tema *Rock'n Roll* clássico.

No primeiro semestre do ano de 2018, atuei como professor de Matemática para turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, bem como, para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No decorrer do ano, participei de diversos eventos, tais como: *Music Dance*, Aniversário do Colégio e Feira de Ciências.

Atuei em 2018 e 2019 como Mediador presencial em um curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), na cidade de São

Vicente/SP. Nota-se que a atuação ocorreu para auxiliar pedagogicamente os licenciandos que cursam na modalidade à distância (EAD).

Atualmente, sou professor na área: Matemática e suas tecnologias, nas duas pioneiras turmas do curso de Ensino Médio e Técnico em Informática, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que intenciona preparar jovens para serem conscientes de sua atuação, interagindo com indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais, comprometidos com as transformações da sociedade.

Observa-se que as experiências que tive com o meio acadêmico, tais como a participação em eventos científicos, publicação de trabalhos, disciplinas cursadas, programas, projetos e grupos de estudos, levaram-me à inquietação quando iniciei a vida profissional docente. No ambiente escolar, pude constatar diversas questões que foram estudadas anteriormente e novas dúvidas emergiram; isso me encaminhou a buscar outros conhecimentos que me auxiliassem como professor.

Em 2016 participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional (PPGECM) e, tendo sido aprovado, tive a oportunidade de cursar disciplinas e de escrever a presente dissertação, sobre as questões que me instigaram ao longo de minha jornada.

Ressalta-se que escrever acerca da minha jornada acadêmica, por meio das participações em eventos científicos, e profissional, a partir do labor efetuado em prol da educação pública, é uma maneira de revelar a imersão no tema educativo, em especial, na formação docente que se fez presente nos estudos realizados e na prática como professor. Portanto, compreendo que esta trajetória foi um dos mais importantes fatores que me levaram à produção desta dissertação.

SANTOS, H. da S. **Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial do Professor para a Educação Básica**. 211f. Dissertação de Mestrado. UFU, Minas Gerais, 2019.

RESUMO

Esta dissertação refere-se à pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, com intuito de propor investigações ao problema da 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? O objetivo geral é o de 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. Para tanto, como objetivos específicos, propõe-se: (1) compreender as concepções da Metodologia de Educação Comparada e dos desafios da Formação de Professores na América Latina; (2) compreender o contexto histórico, sociopolítico e educativo dos Estados Partes que compõem o Mercosul; (3) investigar os documentos oficiais que propõem as concepções educacionais para a Educação Básica em cada país; (4) desenvolver, como produtos educacionais, uma mídia digital; e (5) disponibilizar em plataformas *on-line*, por meio de uma editora, no formato de um livro digital, que visará à formação docente sob as concepções educacionais da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. Tendo em vista esses objetivos, esta pesquisa se pauta na Metodologia de Educação Comparada, a fim de identificar o grau de semelhança ou de diferença entre os objetos analisados, abordando as fases desta metodologia, por meio de: desenho metodológico; descrição e interpretação; justaposição e comparação. Neste contexto, a justaposição e a comparação, em decorrência da Árvore de Categorias, preconizada na Metodologia de Educação Comparada, têm, como eixos norteadores: (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 nos países Estados Partes; e (d) Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes. Notou-se que os responsáveis e interessados pelo desenvolvimento sociopolítico e econômico, nos sistemas educativos dos países Estados Partes do Mercosul, poderiam espelhar os modelos de acessos às instituições e compartilhar ideias que forneçam o melhor aproveitamento do processo de formação docente, de maneira que se considere o cenário multicultural da região latino-americana. Percebeu-se a necessidade de que os países Estados Partes ampliem os diálogos, visando propostas para problemas sociais, políticos e educativos semelhantes que afetam a qualidade da Educação Básica. Para a melhora da formação docente de qualidade, é preciso atender as especificidades regionais e culturais, propiciando, aos atores envolvidos com a educação, uma abordagem de valorização profissional. 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 em sua prática.

Palavras-chave: Metodologia de Educação Comparada, Mercosul, Produto Educacional.

SANTOS, H. da S. **Comparative Analysis of the Initial Teacher Education System for Basic Education**. 211f. Masters dissertation. UFU, Minas Gerais, 2019.

ABSTRACT

This dissertation refers to the research of the Professional Master's Degree in Science and Mathematics Teaching, of the Graduate Program in Teaching of Sciences and Mathematics, Federal University of Uberlândia, with the purpose of proposing investigations to the research problem: what are the confluences and divergences of the supranational public educational policies that make up the Mercosur countries, which aim at the initial formation of teachers for Basic Education? The general objective is 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 are of the nucleus of States Parties of Mercosur. For this purpose, as specific objectives, it is proposed: (1) to understand the conceptions of the Comparative Education Methodology and the challenges of Teacher Training in Latin America; (2) understand the historical, socio-political and educational context of the Mercosur Member States; (3) to investigate the official documents that propose the educational conceptions for Basic Education in each country; (4) develop, as educational products, digital media; and (5) make available on online platforms, through a publisher, in the form of an e-book, which will aim at teacher education under the educational conceptions of Argentina, Bolivia, Brazil, Paraguay and Uruguay. In order to identify the degree of similarity or difference between the objects analyzed, this research is based on the Methodology of Comparative Education, addressing the phases of this methodology, through: methodological design; description and interpretation; juxtaposition and comparison. In this context, the juxtaposition and comparison, as a result of the Tree of Categories, advocated in the Methodology of Comparative Education, have as guiding axes: (a) Sociopolitical and educational context of the States Parties; (b) Legislative and economic trajectories of initial training of States Parties; (c) Paradigm of initial teacher training in States Parties; and (d) Admission of teachers to the profession in the States Parties. It was noted that those responsible for and interested in socio-political and economic development in the educational systems of Mercosur member states could mirror the models of access to institutions and share ideas that provide the best use of the teacher training process, so that consider the multicultural scenario of the Latin American region. It was noted that there is a need for States Parties to broaden the dialogues, seeking proposals for similar social, political and educational problems that affect the quality of Basic Education. In order to improve quality teacher education, it is necessary to take into account regional and cultural specificities, providing the actors involved with education with a professional appreciation approach. Thus, the development of the identity of the teacher, located in Mercosur, can be contemplated through more experiences that help him to understand the knowledge that will support him in his practice.

Keywords: Comparative Education Methodology, Mercosur, Educational Product.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1. METODOLOGIA.....	27
1.1. Caminhos Percorridos na Investigação da Educação Comparada.....	27
1.2. Fases da Metodologia de Educação Comparada	31
1.2.1. Fase do desenho metodológico	32
1.2.2. Fase descritiva e interpretativa	34
1.2.3. Fase de justaposição e comparação	34
1.3. Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.....	35
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA	38
2.1. Os desafios da educação básica na América Latina	39
2.2. Identidade profissional do professor.....	42
2.3. Saberes e conhecimentos docentes	45
3. MERCOSUL E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PAÍSES QUE O COMPÕEM	48
3.1. MERCOSUL	49
3.2. ARGENTINA.....	57
3.2.1. Contexto sociopolítico	57
3.2.2. Cenário da população	58
3.2.3 Sistema educativo	61
3.2.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	63
3.2.4.1 Trajetórias históricas.....	63
3.2.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores .	65
3.2.4.3 Alocação dos recursos econômicos	68
3.2.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	70
3.2.5.1 Instituições formadoras de professores da Educação Básica.....	70

3.2.5.2	Acesso aos programas de formação docente	71
3.2.5.3	Complementação da formação inicial do professor	72
3.2.6	Ingresso dos docentes à profissão.....	72
3.3.	BOLÍVIA.....	74
3.3.1.	Contexto sociopolítico	74
3.3.2.	Cenário da população	75
3.3.3	Sistema educativo	77
3.3.4	Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	79
3.3.4.1	Trajetórias históricas.....	79
3.3.4.2	Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores .	82
3.3.4.3	Alocação dos recursos econômicos	86
3.3.5	Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	87
3.3.5.1	Instituições formadoras de professores de educação básica.....	87
3.3.5.2	Acesso aos programas de formação docente	88
3.3.5.3	Complementação da formação inicial do professor	92
3.3.6	Ingresso dos docentes à profissão.....	93
3.4.	BRASIL	94
3.4.1.	Contexto sociopolítico	94
3.4.2.	Cenário da população	95
3.4.3.	Sistema educativo	98
3.4.4.	Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	102
3.4.4.1.	Trajetórias históricas	103
3.4.4.2.	Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	108
3.4.4.3.	Alocação dos recursos econômicos	110
3.4.5.	Modelo da formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	113
3.4.5.1.	Instituições formadoras de professores da Educação Básica.....	113
3.4.5.2.	Acesso aos programas de formação inicial.....	116
3.4.5.3.	Complementação da formação inicial do professor	118

3.4.6. Ingresso dos docentes à profissão.....	121
3.5. PARAGUAI	123
3.5.1. Contexto sociopolítico	123
3.5.2. Cenário da população	124
3.5.3 Sistema educativo	127
3.5.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	128
3.5.4.1 Trajetórias históricas.....	129
3.5.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	131
3.5.4.3 Alocação dos recursos econômicos	133
3.5.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	135
3.5.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica.....	135
3.5.5.2 Acesso aos programas de formação	136
3.5.5.3. Complementação da formação inicial do professor	137
3.5.6 Ingresso dos docentes à profissão.....	138
3.6. URUGUAI.....	139
3.6.1. Contexto sociopolítico	139
3.6.2. Cenário da população	140
3.6.3 Sistema educativo	143
3.6.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	144
3.6.4.1 Trajetórias históricas.....	145
3.6.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	147
3.6.4.3 Alocação dos recursos econômicos	149
3.6.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	150
3.6.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica.....	150
3.6.5.2 Acesso aos programas de formação	151
3.6.5.3 Complementação da formação inicial do professor	152
3.6.6 Ingresso dos docentes à profissão.....	152
4. JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO	156

4.1. Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes	156
4.2. Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes	165
4.3. Paradigma da formação inicial de professores nos países Estados Partes.....	167
4.4. Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes	171
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE – PRODUTOS EDUCACIONAIS	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas	30
Figura 2 – Modelo de Bereday	31
Figura 3 – Árvore de categorias	33
Figura 4 – O docente apaixonado	45
Figura 5 – Logotipo do Mercosul.	50
Figura 6 – Estrutura do Pasem.....	55
Figura 7 – Bandeira nacional da República Argentina.....	57
Figura 8 – Mapa político da República Argentina.	58
Figura 9 – Grupos religiosos na Argentina.....	61
Figura 10 – Bandeira nacional da Bolívia.	74
Figura 11 – Mapa político do Estado Plurinacional da Bolívia.....	75
Figura 12 – Grupos religiosos na Bolívia.....	77
Figura 13 – Bandeira nacional da República Federativa do Brasil.	94
Figura 14 – Mapa político da República Federativa do Brasil.	95
Figura 15 – Grupos religiosos no Brasil.....	98
Figura 16 – Anverso da bandeira nacional da República do Paraguai e selo do Tesouro.	123
Figura 17 – Mapa político da República do Paraguai.	124
Figura 18 – Religiões no Paraguai.....	126
Figura 19 – Financiamento recebido para o Fonacide.....	134
Figura 20 – Bandeira nacional da República Oriental do Uruguai.	139
Figura 21 – Mapa político da República Oriental do Uruguai.	140
Figura 22 – Religiões no Uruguai.	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.....	35
Quadro 2 – Classificação de saberes e conhecimentos docentes.....	43
Quadro 3 – Resultados do Pisa 2012 e 2015.	56
Quadro 4 – Distribuição populacional da Argentina.	60
Quadro 5 – Progressão quinquenal da população argentina.....	61
Quadro 6 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Argentina.....	62
Quadro 7 – Organização curricular argentina.....	62
Quadro 8 – PIB e IDH da Argentina.	69
Quadro 9 – Instituições formadoras e suas atribuições.	70
Quadro 10 – Distribuição populacional do Estado Plurinacional da Bolívia em 2012.	76
Quadro 11 – Progressão quinquenal da população boliviana.....	76
Quadro 12 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Bolívia.....	77
Quadro 13 – Organização curricular boliviana.....	78
Quadro 14 – PIB e IDH da Bolívia.	87
Quadro 15 – Requisitos estabelecidos para os aspirantes das modalidades A, B1, B2 e B3.	91
Quadro 16 – Cursos para estudantes em formação de professores e estudantes do nível secundário comunitário produtivo.	92
Quadro 17 – Distribuição populacional do Brasil em 2017.	97
Quadro 18 – Progressão quinquenal da população brasileira.....	98
Quadro 19 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica no Brasil, em 2017.	99
Quadro 20 – Organização curricular brasileira.....	99
Quadro 21 – Organização da LDBEN brasileira.	100
Quadro 22 – Leis promulgadas relativas à educação	103
Quadro 23 – PIB e IDH do Brasil	112
Quadro 24 – Instituições Superiores no Brasil	113
Quadro 25 – Instituições de ensino e suas modalidades.....	114
Quadro 26 – Distribuição populacional do Paraguai.....	125

Quadro 27 – Progressão quinquenal da população paraguaia.	126
Quadro 28 – Alunos matriculados e professores atuantes na Educação Básica no Paraguai.	127
Quadro 29 – Organização curricular paraguaia.	127
Quadro 30 – PIB e IDH do Paraguai	134
Quadro 31 – Instituições formadoras de docentes e atribuições do mediador presencial no Uruguai	136
Quadro 32 – Distribuição populacional do Uruguai.....	141
Quadro 33 – Progressão quinquenal da população uruguaia.....	142
Quadro 34 – Alunos matriculados e professores atuando na Educação Básica no Uruguai.	143
Quadro 35 – Organização curricular uruguaia.	143
Quadro 36 – PIB e IDH do Uruguai	149
Quadro 37 – Instituições de formação docente.	150
Quadro 38 – Comparação do cenário da população nos países Estados Partes do Mercosul	157
Quadro 39 – Quantitativo de professores e alunos da Educação Básica pública, nos países Estados Partes do Mercosul	158
Quadro 40 – Atribuições das instituições de ensino nos países Estados Partes do Mercosul	160
Quadro 41 – Sistemas educativos nos países Estados Partes do Mercosul	162
Quadro 42 – Sistemas educativos para a Educação Superior não obrigatória nos países Estados Partes do Mercosul	164
Quadro 43 – Legislação docente nos países Estados Partes do Mercosul.....	165
Quadro 44 – PIB, IDH e investimentos na educação nos países Estados Partes do Mercosul	166
Quadro 45 – Organização curricular dos planos de ensino de formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul	167
Quadro 46 – Acesso aos programas de formação nos países Estados Partes do Mercosul	168
Quadro 47 – Complementação da formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul	170
Quadro 48 – Ingresso à profissão docente nos países Estados Partes do Mercosul	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura do Método Comparado.	32
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aladi	Associação Latino-Americana de Integração
Alalc	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
Anep	Administração Nacional de Educação Pública
Becal	Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCM	Comissão de Comércio do Mercosul
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cem	Centro de Educação Monte-alegrense
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cerp	Centros Regionais de Professores
CIE	Comissão Institucional de Especialidades
Cine	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codicen	Conselho Diretivo Central
Conade	Conselho Nacional de Desenvolvimento, Educação, Recursos Humanos e Desenvolvimento Econômico Social
Conae	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conapro	Acordo Nacional Programático
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPE	Constituição Política do Estado
DFPD	Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente
DGFP	Direção Geral de Formação de Professores
DGUF	Direção Geral da Unidade de Financiamento Internacional
DOAJ	Directory of Open Access Journals
EEMAM	Escola Estadual de Monte Alegre de Minas
EF	Ensino Fundamental
EGB	Educação Geral Básica

EGP	Equipe Gestora do Projeto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESFM	Escolas Superiores de Formação de Maestros
Facip	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FEEI	Fundo de Excelência em Educação e Pesquisa
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FMU	Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas
Focem	Fundo para Convergência Estrutural do Mercosul
Fonacide	Fundo Nacional para Investimento Público e Desenvolvimento
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geagem	Grupo de Estudo e Aplicação do GeoGebra ao Ensino da Matemática
GMC	Grupo do Mercado Comum
IBC	Instituto Boliviano da Cegueira
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFD	Institutos de Formação Docente
Ifet	Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ILC	Instituto de Língua e Cultura
INE	Instituto Nacional de Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educação Técnica
INFD	Instituto Nacional de Formação Docente
IPA	Instituto de Professores Artigas
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos
LC	Lineamento Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional

LES	Lei de Educação Superior
LeFE	Lei de Financiamento Educativo
LFE	Lei Federal de Educação
LGE	Lei Geral de Educação
MEC-AR	Ministério da Educação da Argentina
MEC-BO	Ministério da Educação da Bolívia
MEC-BR	Ministério da Educação do Brasil
MEC-PA	Ministério da Educação do Paraguai
MEC-UR	Ministério da Educação do Uruguai
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
NUPEm	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Parlasul	Representação Brasileira no Parlamento do Mercosul
Pasem	Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
Peas	Plano Estratégico de Ação Social
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibic-JR	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pivic	Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PM	Protocolo de Montevideu
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PRE	Programa de Reforma Educativa
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Profic	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica
Profocom-SEP	Programas de Formação Complementária para atores do Sistema Educativo Plurinacional
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Prova ABC	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
ProUni	Programa Universidade para Todos
RP	Programa de Residência Pedagógica
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEM	Setor da Educação do Mercosul
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação Pública
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SUNFD	Sistema Único Nacional de Formação Docente
TEC	Tarifa Externa Comum
TPR	Tribunal Permanente de Revisão
UA	Unidades Acadêmicas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAM	Universidade Anhembi Morumbi
Udelar	Universidad de la República
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unefco	Unidade Especializada de Formação Contínua
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Univesp	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, emergiu a partir do conhecimento de novas propostas políticas educacionais no âmbito governamental apresentadas pelo governo em 2016, conforme descrito a seguir, e das inquietações pessoais relativas ao currículo e à formação docente vivenciadas nas escolas públicas da rede estadual de MG.

Apesar dos atuais conflitos econômicos, políticos, culturais e sociais no Brasil, no dia vinte e dois de setembro de 2016, o governo federal apresentou uma medida provisória que versa sobre reformas no ensino, em especial, para o Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC-BR) também pretende mudanças no Ensino Fundamental, acesso às universidades e, principalmente, o currículo, que passa a ser unificado nacionalmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Com intuito de apoiar a proposta, o MEC-BR apontou que o Ensino Médio está praticamente estagnado de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apesar de a prospecção ser de 5,0 pontos em 2019 e 5,2 em 2021, desde 2005 o Ideb passou de 3,4 para 3,8 pontos, corroborando a estagnação apontada pelo ministério (INEP, 2018a). Observa-se que o Ideb é calculado a partir dos resultados dos alunos que participaram do Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro (Saeb) e das taxas de aprovação.

Além do Ideb, também 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), Enem, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), dentre outras (MARIM, 2011; CARPEÑO, MARIM, 2016; MARIM, FERREIRA, 2016).

Dentre os participantes do Pisa, formados por membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por convidados da própria OCDE, 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 (OECD, 2016a).

Para que os estudantes tenham melhores chances de sucesso no Pisa, de acordo com a OECD (2016b), os professores necessitam de melhores formações iniciais e continuadas, tais como o acesso, estudo e aplicação dos dados resultantes da própria prova desenvolvida pela organização.

Tendo em vista a necessidade dos 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?

Para delimitar o problema supracitado, serão investigadas as propostas educacionais dos Estados Partes do Mercosul, compostos atualmente por: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. A partir daí, para cada país, haverá uma seleção dos documentos oficiais que regem a organização da formação inicial de professores por meio dos sistemas curriculares educativos referentes à Educação Básica.

Desta forma, para solucionar o problema da pesquisa, este trabalho 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; produzir, como produtos educacionais, um livro digital que visará à formação docente por meio da socialização da pesquisa desenvolvida aos interessados no tema e uma mídia digital, que combina diferentes tipos de interação possibilitando a ação do usuário de maneira distinta do texto.

Para tanto, como objetivos específicos, propõe-se: (1) compreender as concepções da Metodologia de Educação Comparada, dos desafios da Formação de Professores na América Latina; (2) compreender o contexto histórico, político e social dos Estados Partes que compõem o Mercosul; (3) investigar os documentos oficiais que propõem as concepções educacionais para a Educação Básica em cada país; (4) desenvolver, como produtos educacionais, um livro digital e uma mídia digital; e (5) disponibilizar em plataformas *on-line*, por meio de uma

editora, no formato de um livro digital¹, que visará à formação docente sob as concepções educacionais da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai.

Partindo da premissa desses objetivos, nesta pesquisa que se pauta na Metodologia de Educação Comparada, o desafio se encontra na busca pelo entendimento das confluências e divergências dos setores educacionais respectivos a cada país do núcleo de Estados Partes do Mercosul. Para essa metodologia, é importante o estudo ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença entre os objetos analisados, especificando as motivações envolvidas (MANZON, 2015).

A estrutura do trabalho é composta por cinco seções, que versam acerca do tema de estudo desenvolvido, além do apêndice que compreende os produtos educacionais.

Primeiramente, na seção 1, intitulada *Caminhos percorridos na investigação da Educação Comparada*, serão aprofundados os estudos referentes às concepções teóricas sobre a Metodologia de Educação Comparada, da formação inicial do professor e da produção de aplicações tecnológicas voltadas especificamente para a Educação.

Em seguida, na seção 2, *Formação de professores na América Latina*, serão apresentados pressupostos teóricos acerca da formação de professores, respaldados em ideias e concepções propostas em trabalhos oriundos de diversos autores, nos contextos da contemporaneidade, da identidade profissional, das implicações das políticas públicas e dos impactos da formação docente no Mercosul.

Serão selecionados os documentos oficiais que propõem as concepções educacionais referentes à formação inicial de professor de Matemática para a Educação Básica e, por meio da Metodologia de Educação Comparada, o material será investigado. Também serão desenvolvidos quadros, tabelas e gráficos com os dados coletados, que tornarão sucintas e objetivas as informações disponibilizadas na página na *web*.

Posteriormente, na seção 3, *Mercosul e o contexto sociopolítico, econômico e educacional dos países que o compõem*, além do estudo sobre as características do próprio setor comercial, também será organizada uma investigação para compreender de que maneira ocorre a dinâmica organizacional no que tange às políticas públicas de cada Estado Parte do Mercosul. A partir dos dados coletados acerca destes países, serão construídos quadros com o contexto histórico, político e social dos objetos de estudo.

¹ Propriedade intelectual (livro) em formato digital, o qual pode ser acessado por computadores, celulares, tablets, leitores de livros digitais, entre outros.

A análise será efetuada na seção 4, em *Justaposição e comparação*, delimitada pela Árvore de Parâmetros preconizada pela Metodologia de Educação Comparada. A *Discussão*, quinta seção, será pautada nas confluências e divergências apresentadas em cada política educacional dos países que fazem parte do núcleo de Estados Partes do Mercosul. Em seguida, como elementos pós-textuais, apresentam-se as referências e os produtos educacionais.

Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, em *Apêndice*, como produtos educacionais complementares a esta dissertação, foram produzidos um livro por meio de uma editora, no formato de um livro digital, e uma mídia digital disponibilizada ao público interessado em acessar o conteúdo de uma maneira que potencializa as ações de navegação.

1. METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a metodologia desta dissertação, pautada em pressupostos teóricos acerca da Metodologia de Educação Comparada, por meio de ideais e concepções respaldadas nos trabalhos disponíveis na bibliografia nacional e internacional, que discursam acerca do tema. Essa metodologia tem origem no século XX e, após diversas agregações por autores no decorrer da história, uma das mais recentes referências utilizadas foi Caballero et. al. (2016).

1.1. Caminhos Percorridos na Investigação da Educação Comparada

No intuito primordial de justificar a utilização dessa metodologia de pesquisa, observa-se a necessidade de levar aos interessados outras ideias e horizontes que possam aprofundar a reflexão e as discussões em torno dos desafios do Brasil. Tendo em vista que a educação é, por vezes, pressionada a oferecer estes caminhos, emerge uma maneira de elucidar diversos aspectos de pesquisa, por meio da comparação.

Os responsáveis e interessados pela Metodologia de Educação Comparada são compostos por diferentes atores, que têm pretensões que não necessariamente são as mesmas. Entre esses, de acordo com Bray (2015), 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 OCDE, 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 no desenvolvimento social, político e econômico.

A definição da Metodologia de Educação Comparada é: 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 et. al., 2016). Nota-se que essa metodologia indica um ramo de estudos caracterizados pela observação de sistemas nacionais de ensino.

A intenção neste trabalho é de, 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, o ato de comparar os diversos sistemas educativos é como uma projeção das gerações anteriores às posteriores, no que se refere às ideias, técnicas, aspirações, aos sentimentos e desejos (LOURENÇO FILHO, 2004).

No Brasil, em 2013, Castro e Castro identificaram 70 dissertações e teses sobre o tema no banco de dados da CAPES, publicadas entre 2008 e 2009. Em continuidade ao próprio trabalho, em 2014, buscaram na Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, no Google Acadêmico e no Directory of Open Access Journals (DOAJ), sem limitação de datas, e encontraram 97 artigos científicos publicados. As autoras perceberam que em geral as comparações ocorrem entre o Brasil e mais um ou dois países, que tenham semelhanças linguísticas, como o português e o espanhol.

Uma vez que há diversos interessados pelo tema, a Educação Comparada apresenta suas características desde os primeiros estudos. Como rememora Lourenço Filho (2004), foi Marc-Antoine Jullien, em obra que publicou em 1817, o precursor da especialidade, onde definia:

Como em outras ciências, a educação está baseada em fatos e observações que devemos classificar em tábuas analíticas, facilmente comparáveis, para o fim de se inferir princípios e regras bem definidos. A educação deverá assentar-se em uma ciência positiva, ao invés de ser dominada por opiniões limitadas e estreitas, pelo capricho e decisões arbitrárias dos administradores, que se desviam da linha reta a

seguir, seja por prejuízos de uma rotina cega, seja pelo espírito de alguns sistemas de inovação, não suficientemente fundamentados (ROSSELLÓ, 1943 apud LOURENÇO FILHO, p. 19, 2004).

Ora, de fato as ditas tábuas analíticas, atualmente quadros e tabelas, tornam mais fácil o ato de tecer comparações de informações, em relação a outros métodos de se apresentar resultados. Mesmo após um século, e diversas propostas agregadas, a premissa da metodologia permanece sendo a de converter as informações dos objetos estudados em elementos gráficos que evidenciem semelhanças e diferenças. Além disso, de acordo com Bray (2015), os quadros e tabelas também permitem aos interessados – compostos pelos acadêmicos, as agências internacionais e, em especial, os formuladores de políticas – o auxílio à tomada de decisões pautadas e fundamentadas, possibilitando o compartilhamento e recomendações de conhecimentos entre os três grupos.

Para ilustrar o auxílio que a Metodologia de Educação Comparada propicia aos formuladores de políticas, o inglês Lauwerys recorre ao apoio de um navegador de um navio ao seu capitão; ele não diz aonde ir, mas sim, apresenta informações sobre os ventos, penhascos ou de outros obstáculos a serem evitados no decorrer do percurso (LOURENÇO FILHO, 2004).

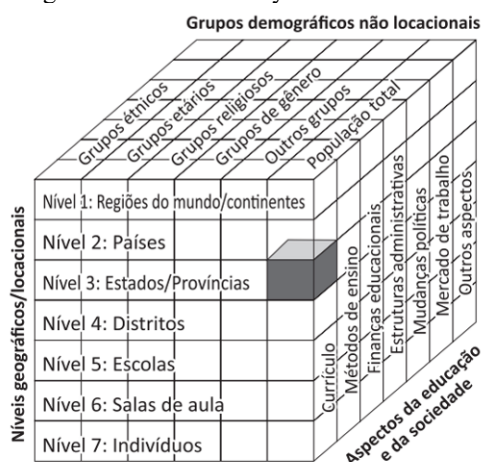
Também deve-se recordar que o foco são os estudos voltados aos sistemas nacionais de ensino, logo, o método tem origens relativamente recentes, pois estes sistemas também o são, por volta do fim do século XVIII e começo do século XIX.

Foi nesse período, de acordo com Lourenço Filho (2004), que se buscou investigar mais as civilizações do passado, para confrontá-las com o então presente e formular ideias de progresso e renovação. Esses estudos dizem respeito à História da Educação, que apresenta estreita relação com a Educação Comparada. De fato, foram publicados os primeiros trabalhos de cunho históricos nesse campo, como os de: Claude Ferry, no fim do século XVII; Christian Schwartz, em 1829; e L. Gransberg, em 1864.

Dado o momento político, conforme Lourenço Filho (2004), também ocorreu, nesse período, a criação das comissões e ministérios responsáveis pela educação de cada nacionalidade, como nos países: Áustria, Polônia, Suécia, Noruega, França, Grécia, Egito, Hungria, Dinamarca, Turquia, Romênia, Japão, Nova Zelândia, Bélgica, Bulgária, Sérvia, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos. Já no Brasil, em 1930, emergiu o Ministério da Educação e Saúde que, posteriormente, passou a ser denominado por Ministério da Educação e Cultura, atualmente, Ministério da Educação; a Cultura foi agregada como secretaria ao Ministério da Cidadania.

Tendo em vista as necessidades comparativas de cada nação, Bray e Thomas apresentaram, em 1995, uma organização de informações por meio do desenho de um cubo, conforme a figura 1:

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas



Fonte: Bray, Adamson, Mason (p. 35, 2015).

Por meio deste cubo, nota-se primeiramente que é possível visualizar apenas três faces, classificadas por: (a) níveis geográficos/locacionais, (b) grupos demográficos não locais 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).

Por meio destes níveis classificatórios, os autores destacam um cubo menor coberto por faces acinzentadas, em caráter exemplificativo, uma célula que representa um estudo comparativo de currículos para a população total de estados/províncias. Logo, este trabalho pretende apresentar, quanto às faces de análises, um estudo comparativo de currículos, para outros grupos (população escolar) de países (Estados Partes do Mercosul).

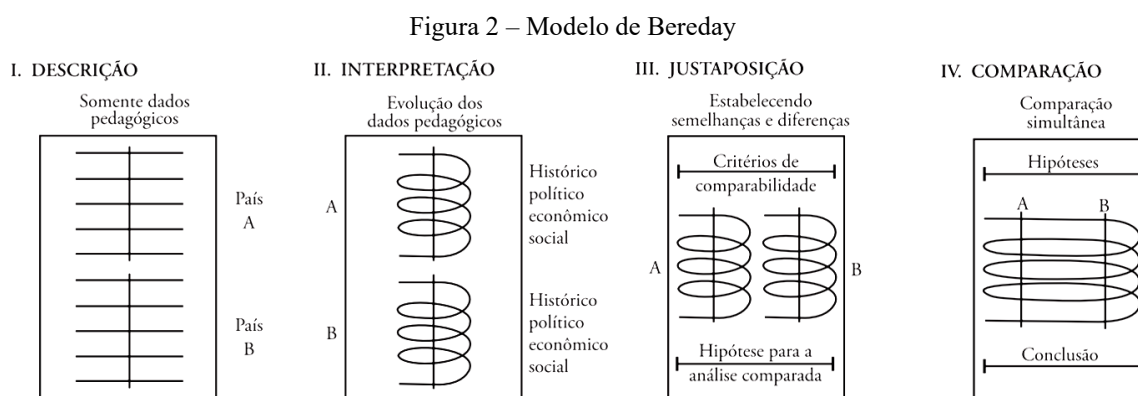
Porém, para desenvolver uma pesquisa pautada na Metodologia de Educação Comparada, é necessário também atentar-se a algumas etapas de investigação, denominadas por fases, que são: desenho metodológico; descrição e interpretação; justaposição e comparação (CABALLERO et. al., 2016). Para a compreensão dessas fases, elas serão detalhadas e explicadas a seguir. Primeiramente, serão apresentadas as ideias de Bereday (1964), que desenvolveu um modelo para os estudos comparados; em seguida, um quadro criado por

Caballero et. al (2016) dará embasamento para o que se deve fazer em cada uma das fases da metodologia, que são explicitadas na sequência; por fim, apresenta-se um quadro que corresponde à árvore de parâmetros deste trabalho.

1.2. Fases da Metodologia de Educação Comparada

Para a compreensão das etapas de investigação da Metodologia de Educação Comparada, em 1964, Bereday desenvolveu um modelo para a condução dos estudos comparados (MANZON, 2015). Conforme é possível notar na figura 2, há quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Na primeira, somente são apresentados os dados coletados em relação ao que se espera comparar, um após o outro; já na segunda, é realizada a interpretação da evolução destes 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 de comparabilidade, além de 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 comparam.



Fonte: Manzon (p. 129, 2015).

Entretanto, surgiu a necessidade de atualizar as fases da Metodologia de Educação Comparada, logo, 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: 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, 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
Definição do desenho metodológico	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 <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão • Parâmetro • Indicador
Desenvolvimento da investigação	IV. Fase descritiva V. Fase interpretativa VI. Fase de justaposição VII. Fase comparativa ou explicativa VIII. Fase prospectiva

Fonte: adaptado de Caballero et. al. (2016) – tradução própria.

As fases apresentadas na tabela 1 serão detalhadas nos próximos subitens, destacando, por meio do subtítulo, três momentos que podem ser vistos como um fio condutor para a metodologia de uma pesquisa de Educação Comparada. O levantamento, organização e processamento de dados deste trabalho é pautado nesses itens, por meio de três fases: (a) desenho metodológico; (b) descrição e interpretação dos dados; e (c) justaposição e comparação.

1.2.1. Fase do desenho metodológico

Nesta fase, conforme Caballero et. al. (2016), primeiro é necessário questionar qual área da realidade educativa é preocupante; desta forma, é possível decorrer à delimitação do problema. Na sequência, dirige-se aos pressupostos teóricos da investigação, que serão utilizados como base a todo o processo metodológico.

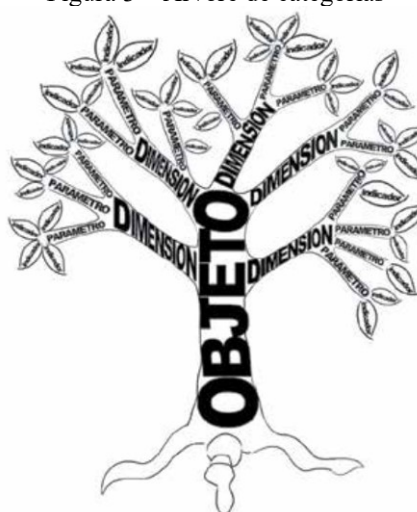
Buscando solucionar o problema encontrado, emerge a necessidade de formular hipóteses que sirvam como pontos de partida para a pesquisa. Essa busca perpassa momentos em que são fundamentais expressar relações entre variáveis, para que se possa contrastá-las, elucidando possíveis modelos de tendências globais ou acentuando divergências e convergências (CABALLERO et. al., 2016).

No intuito de definir o desenho metodológico, de acordo com os autores mencionados é preciso delimitar a realidade educativa correspondente a cada área de estudo, por meio da seleção da unidade de análise. Nesse momento da pesquisa, pode-se formular três perguntas: (a) onde comparar?, assemelhando ao âmbito do estudo os países em análise; (b) quando comparar?, que refere-se à temporalidade que se realizará a investigação, como um período de tempo específico; (c) e o que comparar?, por sua vez, diz respeito ao objeto de estudo, como os fenômenos que serão estudados, observados, analisados ou experimentados.

Por fim, o objeto de estudo é delimitado de acordo com três níveis: (a) dimensão, que agrupa parâmetros de natureza semelhante; (b) parâmetros, que alia os indicadores que são parecidos; e (c) indicador, que é a menor unidade de medida a ser utilizada nas comparações.

Todos os pontos explicitados, referentes à fase do desenho metodológico, podem ser visualizados por meio de uma imagem que hierarquiza os itens e por seu aspecto em comum a uma árvore, a qual recebe o nome de árvore de categorias, como é possível observar na figura 3, que hierarquicamente parte de *objeto* no tronco, para *dimensão* nos galhos maiores, *parâmetro* nos galhos menores e *indicador* nas folhas.

Figura 3 – Árvore de categorias



Fonte: Caballero et. al. (p. 12, 2016).

1.2.2. Fase descritiva e interpretativa

Essa é a fase considerada mais longa, pois, é necessário ter um conhecimento amplo dos objetos de comparação, uma vez que já tenha sido realizada a seleção do problema, a formulação das hipóteses e a delimitação da unidade de análise. Nesse momento da pesquisa, realiza-se a localização e seleção das fontes de investigação, a seleção e recolhimento dos dados, a classificação dos mesmos, a análise e a apresentação dos dados (CABALLERO et. al., 2016).

A ideia de uma investigação científica de estudo de educação comparada é que as informações que forem interessantes à pesquisa sejam organizadas conforme os critérios estabelecidos; o resultado pode ser comparado a uma fotografia que sintetiza as realidades que se buscam comparar. Para tanto, é importante levar em conta os itens estabelecidos por meio da árvore de categorias, de maneira que as informações relativas aos objetos sejam uniformes (CABALLERO et. al., 2016).

Em seguida, em concordância aos autores citados anteriormente, emerge a necessidade de analisar adequadamente todos os dados que foram recolhidos, levando em conta que diversos elementos têm uma influência determinante na educação, como: cultura, economia, ideologia, sociedade, filosofia, história, política e/ou religião. Assim, será possível passar à fase seguinte, uma vez que os fatores que influenciam as informações poderão ser compreendidos, em prol da solução do problema proposto.

1.2.3. Fase de justaposição e comparação

Em um ensaio para os momentos finais da pesquisa, na visão de Caballero et. al. (2016), esta fase pode ser confundida com a comparação em si, pois os dados são reapresentados paralelamente, de maneira que as relações entre os objetos estudados possam ser estabelecidas. Os autores indicam que os elementos que se justapõem, entre dois sistemas, apresentam relações entre si.

As técnicas gráficas mais comuns de representar estas informações, são: (a) gráfico de barras, pois permitem comparar dados de uma ou mais categorias; (b) linhas de evolução, que são recomendadas para itens relativos ao tempo; (c) gráficos de setores, que geralmente representam porcentagens sobre 100%; (d) mapas, já que mostram as diferentes realidades geográficas; (d) gráficos cartesianos com os eixos das ordenadas e das abscissas, que permitem

distribuir um conjunto de dados em coordenadas cartesianas; e (e) tabelas e quadros, que auxiliem a comparação dos dados (CABALLERO et. al., 2016).

Em seguida, na perspectiva dos autores supracitados, os gráficos apresentados recebem uma leitura e comentários pertinentes, de maneira crítica e sintetizada. Uma forma de elaborar essa síntese é: (a) partir pela valorização dos resultados gerais e ir progressivamente aos particulares; (b) referenciar, primeiramente, os valores máximos, seguidos pelos menores e, então, os médios; e (c) comentar convergências, divergências e tendências, que permitem realizar uma justificativa aos dados que se assemelham ou se repetem, às informações que se distanciam em termos de frequência e aos itens que permitem fazer suposições para o futuro.

Por fim, são realizadas as conclusões da pesquisa, que podem apresentar sugestões aos sistemas educativos que foram comparados, de acordo com a resposta do problema proposto, bem como, das categorias, parâmetros e indicadores investigados.

1.3. Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa

Para a presente pesquisa, foi desenvolvido o quadro 1 que simboliza a árvore de categorias, detalhando-as, juntamente com os respectivos parâmetros e indicadores. Como hipótese, o intuito foi o de identificar nos Estados Partes potenciais confluências e divergências que permitam compartilhamentos entre os países, propiciando o fortalecimento dos sistemas educativos. 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.

Quadro 1 – Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
1 Contexto sociopolítico e educativo da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	1.1 Mercosul	1.1.1 Estados partes
		1.1.2 Estados associados
		1.1.3 Constituição do Mercosul
		1.1.4 Estrutura do Mercosul
		1.1.5 Objetivo
		1.1.6 Tratados
		1.1.7 Plano educacional
	1.2 Cenário dos países	1.2.1 Tamanho da população
		1.2.2 Progressão da população
		1.2.3 Tamanho do território

		1.2.4 Distribuição populacional por regiões
		1.2.5 Evolução demográfica da população
		1.2.6 Sistema político
		1.2.7 Organização político e econômica
		1.2.8 Idioma oficial
		1.2.9 Religião
		1.2.10 Expectativa de vida
		1.2.11 Média de anos de ensino
	1.3 Sistema educativo dos países	1.3.1 Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica
		1.3.1 Número de professores em serviço na Educação Básica
		1.3.2 Resultados do Pisa
		1.3.3 Estrutura do sistema educativo
		1.3.4 Obrigatoriedade do Estado e da família de assegurar educação
2 Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial do professor da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	2.1 Legislação em torno da formação inicial de professores e estrutura dos programas	2.1.1 Principais leis educativas
		2.1.2 Mudanças e evolução curricular
		2.1.3 Organização dos programas
	2.2 Itinerários dos recursos econômicos para a formação inicial do professor	2.2.1 Produto Interno Bruto (PIB)
		2.2.2 Renda per capita
		2.2.3 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
3 Modelo de formação inicial do professor da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	3.1 Instituições formadoras	3.1.1 Instituições responsáveis pela formação inicial
	3.2 Acesso aos programas de formação inicial	3.2.1 Processos de seleção
		3.2.2 Requisito de acesso aos programas
	3.3 Certificação ao finalizar a formação inicial	3.3.1 Nível mínimo de certificação
		3.3.2 Direito ao exercício da profissão
	4 Complementação da formação inicial do professor da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	4.1 Programas formativos complementares à formação inicial
4.2 Ingresso dos docentes à profissão		4.2.1 Requisitos de acesso à profissão

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, portanto, que foram selecionadas categorias gerais para indicadores específicos, conforme é possível notar na terceira coluna do quadro 1. A primeira categoria subdivide-se em três parâmetros: (a) Mercosul; (b) Cenário dos países; e (c) Sistema educativo dos países.

Os indicadores do parâmetro Mercosul dizem respeito à estruturação do bloco comercial, explicitando os países participantes, a legislação pertinente atual e a pregressa e os planos educacionais que o grupo já desenvolveu e/ou desenvolve. Já em relação aos outros dois

indicadores, estabeleceu-se itens que detalham os aspectos geográficos, econômicos, políticos, populacionais e pontua a estrutura educacional dos cinco Estados Partes do Mercosul.

A segunda categoria apresenta dois parâmetros: (a) Legislação em torno da formação inicial de professores; e (b) Itinerários dos recursos econômicos para a formação inicial do professor. Estes apresentam indicadores que detalham aspectos relativos às leis, aos currículos e aos apontamentos socioeconômicos que norteiam os países investigados.

Já a terceira categoria tem os três parâmetros: (a) Instituições formadoras; (b) Acesso aos programas de formação inicial; e (c) Certificação ao finalizar a formação inicial. Os indicadores perpassam o conhecimento da organização estrutural das instituições proponentes da formação e certificação inicial de docentes.

Por fim, a última categoria apresenta os dois parâmetros: (a) Programas formativos complementares à formação inicial; e (b) Ingresso dos docentes à profissão. Como consequência, os indicadores compreendem o modelo estrutural dos programas de formação e os requisitos para que os professores formados tenham acesso à profissão.

Dessa forma, pretende-se que as categorias, parâmetros e indicadores aqui apresentados possam apoiar o desenvolvimento de cada objetivo traçado, permitindo a elaboração de conclusões do estudo proposto.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

Nesta seção, serão apresentados pressupostos teóricos sobre a formação de professores, que discursam acerca da temática. Recorreu-se aos autores e pesquisadores acadêmicos, oriundos da América Latina, que promovem a discussão sobre os temas abordados. Além desses, também foram utilizadas documentações produzidas nos idiomas português, espanhol/castelhano² e inglês, de organizações e instituições do espectro governamental, particular e filantrópico, por meio de estudos destinados à promoção da educação nos países latino-americanos. No que diz respeito à identidade profissional e aos saberes docentes, os pesquisadores dos países ibero-americanos, usualmente, recorrem aos autores norte-americanos e europeus. Dessa maneira, deu-se voz à heterogeneidade cultural, apresentando as confluências entre as preocupações, propostas e procedimentos dos atores educativos.

² A terminologia para o idioma pode ser *espanhol* ou *castelhano*, que é mais comum nas Constituições dos países no continente latino-americano, mesmo que a estrutura da língua seja a mesma (LARGARES, 2013). Além disso, as instituições responsáveis em aferir e certificar internacionalmente a proficiência no idioma, tratam sempre por *espanhol* (SIELE; CELU; UBA, 2019). Dessa maneira, neste trabalho, ambos os termos são utilizados como sinônimos.

2.1. 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 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 (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 o Instituto Ayrton Senna et al. (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, 2017).

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 et al. (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 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 OCDE.

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 (INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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 (INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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 hajam reflexos na qualidade da educação básica (QUIÑONES, 2012). 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 (INEP, 2018b). De acordo com o Instituto Ayrton Senna et al. (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 (QUIÑONES, 2012). 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 (QUIÑONES, 2012; INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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.

2.2. 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 Online (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,

apud 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, 2009). 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, 2015). Nesse sentido, em concordância, Tardif (2014) 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 2 – 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 2, 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.

Observa-se, no quadro 2, 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.

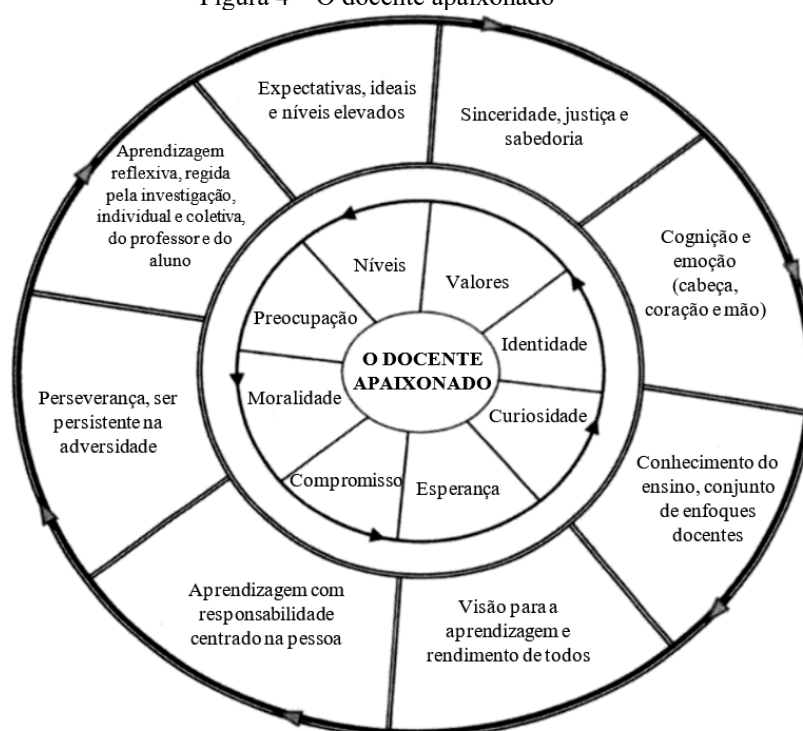
Destacam-se os saberes pedagógicos, comum para Tardif e Shulman. Estas descrições dizem respeito à relação dos professores com o compartilhamento dos conteúdos escolares na perspectiva metodológica, levando-se em consideração que, em geral, o corpo docente não é responsável por definir quais saberes sociais compõem os saberes curriculares (TARDIF, 2014).

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, 2014).

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; VAILLANT, 2011), de maneira que ao imergirem no processo formativo, tornam-se “docentes apaixonados”, conforme a figura 4 (DAY, 2006).

Figura 4 – O docente apaixonado



Fonte: traduzido e adaptado de Day (2006).

Portanto, conforme a figura 4, 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.

2.3. Saberes e conhecimentos docentes

Conforme apontado, preferiu-se pela nomenclatura de Tardif. Logo, os saberes docentes perpassam o viés pedagógico, disciplinar, curricular e experiencial, sendo os três primeiros

adquiridos, principalmente, durante o processo de formação inicial, enquanto que o último: a experiência, emerge na prática diária dos professores, uma vez que as horas destinadas à prática do estágio supervisionado nem sempre são suficientes (DOMÍNGUEZ, 2015).

Primeiramente, os saberes pedagógicos são como “doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa”, com intuito de orientar as atividades educativas, proporcionam ferramentas ao professor relativas ao saber-fazer, de maneira que ocorram articulações com as diversas ciências da educação (TARDIF, 2014, p. 37). Percebe-se que nesse caso estão presentes alguns dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, como o conteúdo proveniente dos diálogos e das discussões que, rotineiramente, ocorrem nas aulas de estágio supervisionado ou em outros projetos e programas.

Já os saberes disciplinares, conforme o autor, apresentam-se por meio da cultura de segmentação e categorização do conhecimento social em disciplinas, por exemplo matemática, história, linguagens etc. De fato, a maneira como os professores se apropriam desses saberes ocorre por meio da formação universitária, em faculdades e instituições de Ensino Superior.

Evidencia-se que o conteúdo disponibilizado na ementa de cada disciplina universitária e escolar usualmente perpassa por discussões e posicionamentos dos atores políticos que norteiam a educação, logo, é possível notar a importância do diálogo no desenvolvimento de currículos, conforme o próximo saber.

Por sua vez, os saberes curriculares, de acordo com Tardif (2014, p. 38), dizem respeito, concretamente, aos programas com que as instituições escolares “categorizam e apresentam os saberes sociais”, tais como: “discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar”.

Os saberes experienciais (ou práticos) se relacionam, intrinsecamente, com os outros saberes, pois é oriundo da experiência e se incorporam individual e coletivamente à prática, “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 38). O autor defende, portanto, que idealmente o professor necessita conhecer o programa e sua disciplina, ter conhecimentos pedagógicos e desenvolver a própria prática por meio da experiência cotidiana.

Apontado por Tardif (2014) como um importante saber que deve ser adquirido e renovado durante a vivência escolar do professor, o saber prático está, intrinsecamente, conectado aos outros saberes apresentados, visto que, a experiência está, diretamente, relacionada à função do docente.

Além disso, o saber experiencial é “interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos”, pois evidencia a necessidade de

interpretação de situações que exigem tomadas de decisões de maneira rápida e complexa, em que se considera a pluralidade e a variabilidade de cada diferente contexto (TARDIF, 2014, p. 109).

De acordo com o autor citado, uma vez que os saberes experienciais dependem da personalidade do professor, e são oriundos da história pessoal, social, carreira e experiência profissional dos docentes, o que tende a aproximar o labor do conhecimento de um artista e se modificam com novas experiências e a remodelagem do saber-fazer.

Nesta seção, apresentou-se e discutiu-se os desafios da América Latina em relação à educação básica, onde ficou evidente que a formação docente é imprescindível para a superação dos obstáculos. Dessa forma, os saberes docentes, que perpassam o viés pedagógico, disciplinar, curricular e experiencial, emergem desvelando grande importância na concepção e formação inicial e continuada do professor.

Na sequência, em continuação a esta pesquisa, para atender os objetivos propostos, por meio da Metodologia de Educação Comparada, serão apresentadas informações sociopolíticas relativas ao bloco econômico estudado e às perspectivas educativas de cada país do Mercosul.

3. MERCOSUL E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PAÍSES QUE O COMPÕEM

Primeiramente, abordar-se-á o Mercosul, traçando, por meio do texto, uma linha cronológica que destaca os principais acontecimentos do bloco, resguardando a opção pelas propostas legislativas. Por meio do prisma cronológico, observa-se que estudar o aspecto histórico propicia a compreensão das possíveis contribuições do bloco em prol dos países latino-americanos, principalmente, nas questões educacionais. Além disso, foram investigadas as concepções que permitiram compreender as propostas do Mercosul.

Tendo em vista os aspectos da Metodologia de Educação Comparada, nesta seção, também serão apresentadas informações relativas ao contexto sociopolítico e econômico dos respectivos países Estados Partes que compõem o Mercado Comum do Sul. Os países estudados foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. No intuito de atender às demandas das categorias estabelecidas nesta investigação da Metodologia de Educação Comparada, realizou-se o levantamento dos dados.

3.1. MERCOSUL

O Mercosul é uma União Aduaneira que teve início em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção³ pelos países da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (BRASIL, 1991). A União Aduaneira é um bloco econômico que se caracteriza pela livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os membros efetivos, e pela adoção de uma Tarifa Externa Comum (TEC) que impõe aos membros plenos a implantação de uma mesma taxa de importação em relação aos países que não fazem parte do bloco, eliminando, assim, a concorrência interna.

O Mercosul é aberto e dinâmico de integração regional, ou seja, tende a evoluir e se ampliar para uma maior abrangência e relevância. Seu objetivo principal é estabelecer o aumento do comércio intrazona, estimular o intercâmbio com outros parceiros comerciais, adotar uma política externa comum, coordenar as posições conjuntas em foros internacionais, propiciar a formulação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais, e harmonização das legislações nacionais para uma maior assimetria de seus membros (BRASIL, 2018b).

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).

Os demais países sul-americanos: Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname fazem parte do bloco como Estados Associados, podendo participar de reuniões, mas sem o direito de votar. Esses países podem, futuramente, agregar-se ao Mercosul. No entanto, a Guiana Francesa, localizada na América do Sul, é um território integrado à França, sendo considerado parte da Comunidade Europeia⁴.

O Mercosul possui três línguas oficiais: espanhol, português e guarani. Porém, conforme o Tratado de Assunção (posteriormente atualizado pelo Protocolo de Ouro Preto), o espanhol e o português são os idiomas de trabalho oficiais. A língua predominante no país anfitrião das reuniões será o idioma usado na versão oficial dos documentos.

Em 6 de dezembro de 2012, em Brasília (capital do Brasil), de acordo com Mercosur (2018a), foi aprovado o logotipo do Mercosul. Como podemos observar na figura 5, o emblema

³ Os acordos celebrados no âmbito do Tratado de Assunção são as principais fontes jurídicas do Mercosul.

⁴ Bloco econômico da Europa.

é formado pelo Cruzeiro do Sul, principal elemento de orientação do hemisfério sul, e simboliza o rumo otimista desta União Aduaneira.

Figura 5 – Logotipo do Mercosul.



Em sua trajetória, o Mercosul, desde a sua fundação, demonstrou aprimoramentos em relação a sua estrutura. Foi inaugurada, em 15 de dezembro de 1997, a sede administrativa do bloco em Montevideu (capital do Uruguai) sob a denominação "Edifício Mercosur", que tem, dentre suas principais funções, o apoio ao Grupo do Mercado Comum e a guarda de documentos do bloco. O prédio foi construído no ano de 1909 pelo Arquiteto Guillermo West.

Há vários tratados, protocolos e acordos que instituem o Mercosul. Dentre eles está o Protocolo de Ouro Preto⁵, assinado em 1994, que estabelece que a estrutura administrativa do Mercosul seja composta por três órgãos decisórios.

Entre os órgãos criados está o Conselho do Mercado Comum (CMC) que é incumbido da condução política do processo de integração e da adoção de decisões para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Tratado de Assunção. O Conselho é o órgão superior do Mercosul e é formado pelos Ministros das Relações Exteriores e pelos Ministros da Economia ou seus equivalentes dos Estados Partes. A presidência do CMC, exercida pelo presidente dos Estados Partes, é alternada de seis em seis meses pelos membros em ordem alfabética (BRASIL, 1996a).

O Grupo do Mercado Comum (GMC) é o órgão executivo do Mercosul. Ele é responsável por: (a) tomar as medidas necessárias para o cumprimento das decisões adotadas pelo CMC; (b) negociar acordos em nome do bloco; e (c) manifestar-se sobre propostas e recomendações submetidas pelos demais órgãos do Mercosul no âmbito de suas competências. O GMC é integrado por cinco membros titulares e cinco membros alternos por país, dentre os

⁵ Protocolo adicional ao Tratado de Assunção sobre a estrutura institucional do Mercosul.

quais devem constar representantes dos Ministérios das Relações Exteriores, dos Ministérios da Economia (ou equivalentes) e dos Bancos Centrais.

A Comissão de Comércio do Mercosul (CCM) é o órgão incumbido por: (a) assistir o GMC; (b) velar pela aplicação dos acordos políticos comerciais estabelecidos pelos Estados Partes para o bom funcionamento do bloco; e (c) acompanhar e revisar os temas relacionados com as políticas comerciais comuns.

Em 1980, com o Protocolo de Montevideu (PM), foi criada a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), que visa a atingir uma maior integração econômica na América Latina⁶, mediante a ampliação do mercado e a expansão do comércio. Atualmente, a ALADI é composta por Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. A Nicarágua está em processo de adesão.

O PM permite aos países-membros da ALADI estabelecer preferências tarifárias e compromissos em matéria de redução ou eliminação de medidas não tarifárias entre dois ou mais membros sem precisar estender esses benefícios aos demais integrantes da Organização Mundial do Comércio (OMC)⁷, diferentemente da Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC⁸). Normas que foram posteriormente adicionadas ao Tratado de Assunção permitiu que os países Membros da ALADI se integrassem ao Mercosul, o que resultou ao comércio intrabloco um décuplo crescimento, entre 1991 e 2012 (ITAMARATY, 2018).

Em 18 de fevereiro de 2002, foi concluída a assinatura do protocolo de Olivos que criou o Tribunal Permanente de Revisão (TPR). Esse tribunal reconhece solução para controvérsias existentes dentro do Mercosul, de maneira que as leis sejam cumpridas para a segurança jurídica, oportunizando que o bloco se desenvolva ordenadamente (BRASIL, 2004).

Em primeiro de janeiro de 2004, entra em vigor o PM (concluído em 15 de dezembro de 1997), sobre comércio e serviços do Mercosul que são importantes para a economia dos Estados Partes (BRASIL, 2008). Os países da América Latina, menos desenvolvidos em relação à grandes economias de outros continentes, são os que mais necessitam desse protocolo para poderem crescer no mercado de serviços e para aumentar suas economias.

Em 16 de dezembro de 2004, foi realizada a criação do Fundo para Convergência Estrutural do Mercosul (Focem), que busca diminuir as diferenças econômicas e sociais entre

⁶ América Latina é composta por países em que predominam línguas derivadas do latim (português, espanhol e francês).

⁷ OMC é uma organização internacional que tem por objetivo a fiscalização e regulamentação do comércio mundial.

⁸ ALALC era uma associação antecessora da ALADI, que foi aperfeiçoada com vista a atender melhor a necessidade de seus membros.

os Estados Parte (MERCOSUR, 2004). Esse programa conta, atualmente, com projetos voltados para melhorias nos setores de habitação, transportes, melhorias tecnológicas, incentivos a pequenas empresas, nos aspectos sanitários e na biossegurança. É importante ressaltar que o Focem é o maior destaque do Mercosul, pois ele contribui diretamente para o equilíbrio e estabilização do bloco.

Em 09 de dezembro de 2005, foi assinado o Protocolo Constitutivo do Parlamento do Mercosul, como órgão representante deste, formado apenas por uma câmara, independente e autônoma, que substituiu a Comissão Parlamentar Conjunta (BRASIL, 2007). A partir de maio de 2007, o Parlamento passou a reunir-se na sede em Montevideu; até 2010, cada Estado Parte era representado por 18 Parlamentares escolhidos entre os membros dos parlamentos Nacionais.

Em 24 de julho de 2009, foi realizada a criação do Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul que tem o intuito de contribuir para o fortalecimento do Estado de Direito nos Estados Partes, mediante o desenho e seguimento de políticas públicas em Direitos Humanos, e contribuir para a consolidação dos Direitos Humanos como eixo fundamental da identidade e desenvolvimento do Mercosul (BRASIL, 2017a).

A partir de outubro de 2010, a composição parlamentar passou a ser definida com base no critério de proporcionalidade atenuada, onde contava com um número mínimo de 18 representantes e uma escala a ser aplicada concernente a cada um, em proporção a sua população, ou seja, quanto maior for a população de seu país mais representantes poderão estar presentes (MERCOSUL, 2018).

No mesmo ano, em dezembro, foi aprovado o Plano Estratégico de Ação Social (Peas) que tem como objetivo principal estruturar-se por meio da integração regional. O Peas possui dez eixos que propõem diversos objetivos: (a) erradicar a fome, a pobreza e combater as desigualdades sociais; (b) garantir os direitos humanos, a assistência humanitária e a igualdade étnica, racial e de gênero; (c) universalizar a Saúde Pública; (d) universalizar a educação e erradicar o analfabetismo; (e) valorizar e promover a diversidade cultural; (f) garantir a inclusão produtiva; (g) assegurar o acesso ao trabalho docente e aos direitos previdenciários; (h) promover a Sustentabilidade Ambiental; (i) assegurar o Diálogo Social; e (j) estabelecer mecanismos de cooperação regional para a implementação e financiamento de políticas sociais (MERCOSUR, 2010).

A decisão CMC nº 63/10 criou o cargo de alto representante geral do Mercosul, como órgão do CMC para contribuir com o funcionamento e desenvolvimento do processo de integração entre países do bloco (BRASIL, 2013a).

A Venezuela foi o primeiro país a aderir ao Mercosul após sua constituição, entrando em processo de adesão em 2006, associando-se aos Estados Partes, tornando-se membro oficial em 2012, ocorrendo assim, a primeira ampliação do bloco. Porém, conforme previsto no artigo 20 do Tratado de Assunção, todos os países membros do Mercosul deveriam aceitar, ou não, a inclusão da Venezuela, de acordo com os procedimentos de incorporação previstos nas normas jurídicas de cada Estado Membro, o que não ocorreu devido ao fato do Paraguai ter recebido uma suspensão que durou de 2012 até 2013. Assim, a oficialização do ingresso venezuelano não cumpriu os dispositivos do Tratado de Assunção, na medida em que, não contou com a aprovação por parte de um dos Estados fundadores do Mercosul, o Paraguai (MATA, 2012). Entretanto, em dezembro de 2016, agregado a esse desencontro, a Venezuela foi suspensa devido ao não cumprimento de algumas normas impostas pela União Aduaneira (CRUZ, 2017).

Por outro lado, a Bolívia entrou em processo de adesão em 2015 e sua inclusão foi aprovada pela Representação Brasileira no Parlamento do Mercosul (Parlasul), em 16 de agosto de 2017; até então, o Brasil era o único país que ainda não havia assinado a proposta de integração boliviana no Mercosul (LOURENÇO, 2017).

O autor indica que, segundo o protocolo de adesão da Bolívia ao GMC, o país terá quatro anos, a partir da data de vigência do protocolo, para adotar a Nomenclatura Comum do Mercosul, a TEC e o Regime de Origem do Mercosul, estando sujeito a suspensão ou expulsão caso não efetive estas normas.

É possível observar que o Mercosul vem se fortalecendo em suas diretrizes criadas por meio de bases, protocolos e planos de ação, possuindo ideias em comum com os Estados Partes de se fazer uma estruturação integração social por meio do Peas, tendo como apoio o Focem que tenta diminuir as diferenças no âmbito geral e busca atender de maneira equilibrada o objetivo do bloco, que é o fortalecimento da economia nos países da América do Sul.

O Mercosul, com seus vastos acordos bilaterais e regionais, propõe uma profunda e importante reestruturação de seus membros. Em junho de 1992, acompanhando as negociações econômicas, foi acordado o Plano Trienal para o Setor Educacional no Processo de Integração, que prevê:

(...) a constituição de uma Comissão de Ministros na área do Trabalho, Justiça e Educação, com a função de propor ao Conselho do Mercado Comum medidas com vistas à coordenação de políticas educativas entre os Estados Partes. A comissão será subsidiada por um comitê coordenador regional, com função de elaborar programas e projetos significativos para o processo de integração e desenvolvimento sub-regional (MOROSINI, 1998, p. 28).

Para este plano educacional atingir seu objetivo, fica evidente a necessidade de profundas mudanças nos estilos tradicionais educativos. As áreas prioritárias ressaltadas para a impulsão desse processo são:

(...) a formação da consciência cidadã favorável à integração; a capacitação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento da economia, e a harmonização dos sistemas educativos dos países da Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai. Além da definição das três áreas prioritárias citadas, são também definidos os programas, linhas de trabalho e atividades, os quais preveem inclusive a criação de medidas que facilitem a mobilidade de docentes e de técnicos nos processos de capacitação de recursos humanos e na criação de mecanismos que permitem o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos obtidos nos diferentes países (MOROSINI, 1998, p. 28).

Visando a atingir o objetivo de propor políticas educativas entre os Estados Partes, o Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem), iniciado em novembro de 2011, realizou atividades conjuntas com a União Europeia – destaca-se a importância da educação para o desempenho nos processos de integração regional (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2018). O projeto almejava o melhoramento do ensino nos países da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, através do reforço da formação de docentes no âmbito do Plano Estratégico para o Setor da Educação do Mercosul (SEM). Seus objetivos específicos eram: (a) consolidação das interligações; (b) desenvolvimento capacitado para projetar e gerenciar políticas de formação de professores para a integração regional; (c) reconhecimento de estudos; (d) alfabetização e uso das Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC) para o ensino e a aprendizagem; (e) aprendizado do espanhol e do português como línguas estrangeiras; e (f) criação de uma base de dados de experiências de boas práticas (PASEM, 2017a).

O período para execução do contrato do Acordo de Financiamento do Pasem, realizado entre os Estados Partes do Mercosul, é de 60 meses (5 anos). Esse período compreende duas fases: a) fase de execução operacional, que se inicia após a entrada em vigor da conversão do financiamento e que terá a duração de 48 meses; b) e fase de encerramento, que se inicia após o fim da fase de execução operacional e que tem duração de 12 meses (PASEM, 2017b).

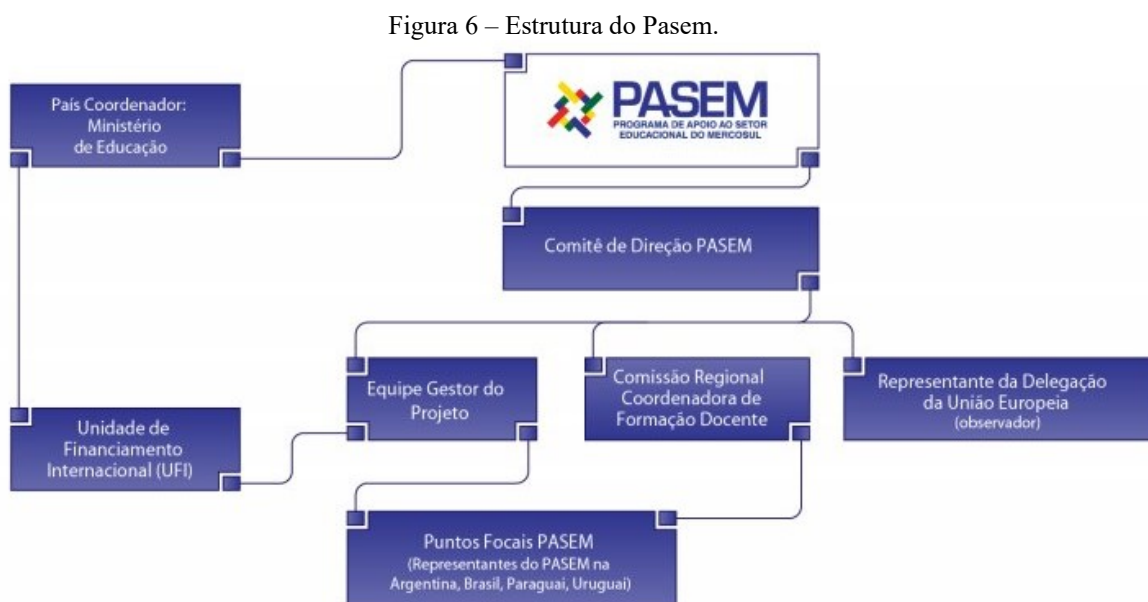
A coordenação operativa do programa foi estabelecida pelo Acordo de Delegação⁹, aprovado pela norma MERCOSUL/GMC/RES N° 27/11 e norteador pelo Ministério de Educação da Argentina. Sua administração foi realizada pela Direção Geral da Unidade de Financiamento Internacional (DGUFI) do Ministério de Educação argentino. Simultaneamente, o programa constituiu-se de uma Equipe Gestora do Projeto (EGP) que se dedica

⁹ Acordo em que se atribui a um subordinado a responsabilidade de planejar, decidir ou executar uma tarefa.

exclusivamente a execução do Pasem, composto por um diretor, um administrador, um contador e uma secretária (PASEM, 2017c).

O Diretor era responsável pela gestão do programa e tinha, entre suas principais funções, o dever de: (a) preparar a documentação do projeto operacional, técnico, administrativo e financeiro; (b) organizar, acompanhar e fiscalizar a execução das atividades do projeto; (c) gerenciar a administração e a contabilidade do projeto; e (d) participar nas avaliações de licitações (PASEM, 2017c).

O programa possuía o Comitê de Direção que supervisionava e auxiliava na direção política do projeto. Esse Comitê é integrado pela Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente, pela EGP e, em caráter observador, por um representante da Delegação da União Europeia (PASEM, 2017c).



Fonte: Pasem (2017d).

Cada país possui uma sede representativa, denominada por Ponto Focal, que é administrada por uma organização. Essa sede, conforme consta na figura 6, é supervisionada pela Equipe Gestora e a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente.

O prazo de execução do Pasem foi encerrado em 2016 e, em seguida, foi criado o Projeto Regional de Mobilidade em Formação Docente, que foi inspirado nesse programa. Esse projeto contou com a participação de, no mínimo, duas instituições de países diferentes atuantes à formação docente na Argentina, Brasil, Paraguai ou Uruguai. Os pesquisadores interessados desenvolveram projetos que previam até dois intercâmbios de cinco dias cada, envolvendo cinco a dez profissionais das instituições parceiras. Cada estágio contou com o orçamento

máximo de vinte mil dólares, dos quais 20% foram creditados na instituição a qual originou o projeto do estágio docente (BRASIL, 2017b).

O projeto foi um incentivo para uma maior integração educacional entre os países, o que potencialmente pode ter permitido compartilhar experiências, dificuldades e soluções cotidianas entre as instituições.

Outro item relativo ao contexto educacional dos países do Mercosul, diz respeito à participação no Pisa. Os Estados Partes que já participaram do Pisa, foram: (a) em 2000, Argentina e Brasil; (b) em 2003, Brasil e Uruguai; e (c) em 2006, 2009, 2012 e 2015, Argentina, Brasil e Uruguai (OECD, 2005, 2009, 2010, 2014, 2016a). Bolívia e Paraguai nunca participaram. As informações referentes à última versão podem ser observadas no quadro 3, organizado em ordem alfabética.

Quadro 3 – Resultados do Pisa 2012 e 2015.

País	Matemática		Leitura		Ciência	
	Pontuação	Posição	Pontuação	Posição	Pontuação	Posição
2012						
Argentina	388	59°	396	60°	406	58°
Brasil	391	58°	410	55°	405	59°
Uruguai	409	55°	411	54°	416	54°
2015						
Argentina	456	48°	475	44°	475	44°
Brasil	377	71°	401	65°	401	69°
Uruguai	418	57°	437	52°	435	54°

Fonte: OECD (2014); OECD (2016a).

Nota-se que a Argentina apresenta um crescimento melhor de pontuação e de posição de um ano para outro, enquanto o Brasil obteve piores resultados entre os três, em 2015; já o Uruguai teve resultados intermediários. Nas três áreas de avaliação do Pisa, os países ficaram distantes de grandes potências mundiais, que geralmente estão entre as primeiras colocações, como os países asiáticos: China, Coréia do Sul, Japão e Singapura.

Por fim, conhecendo o contexto do Mercosul, nota-se que, uma vez que os países que são Estados Partes (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai) serão foco da comparação desta dissertação, os mesmos terão diversas de suas informações apresentadas a seguir, tais como: contexto sociopolítico e educativo; trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial do professor; modelo de formação inicial do professor, e complementação da formação inicial do professor.

3.2. ARGENTINA

Uma vez que a Argentina é um dos membros Estados Partes do Mercosul e, no intuito de realizar a justaposição e comparação posteriormente, foi realizado o levantamento dos dados desta nação. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade de habitantes por região, aspectos religiosos que demarcam a população, a moeda oficial que circula no território e o contexto da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.2.1. Contexto sociopolítico

A Argentina, oficialmente denominada por República Argentina, é um país que adotou para seu governo a forma representativa republicana federal, com eleições diretas para o presidente. Nessa República, o povo é representado por outros trabalhadores que devem seguir as regras constitucionais e que possam garantir e emitir as normas gerais para a sociedade (ARGENTINA, 1994). Tem como bandeira, o símbolo da figura 7.

Figura 7 – Bandeira nacional da República Argentina.



Fonte: Argentina (2018a).

As faixas azuis, superiores e inferiores da bandeira, simbolizam o céu azul; a faixa branca, ao meio, representa a neve dos Andes. A figura ao centro é um Sol com o rosto humano, denominado por Sol de Maio, com as feições do Deus Inca do Sol e indica a independência da Argentina (ARGENTINA, 2018a).

O país está localizado no subcontinente da América, na região Sul, juntamente com outros doze países, sendo ele o segundo maior em área e o terceiro mais populoso. A subdivisão geográfico-política da Argentina é composta por 23 províncias e uma capital, que são distribuídas em uma área continental de 2.791.810 km², fazendo fronteira com cinco países, sendo eles: Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (ARGENTINA, 2018b).

A primeira constituição da Argentina foi promulgada em 1853 e sua última atualização ocorreu em 1994; nesse período, ocorreram sete modificações. O objetivo da constituição é manter o país em ordem e assegurar os benefícios da liberdade, tendo Deus como fonte da razão e da justiça (GODOY, 2007).

3.2.2. Cenário da população

Conforme o último Censo, realizado em 2010, a Argentina ultrapassou 40 milhões de habitantes em todo o país. Estima-se que existam 40.117.096 argentinos divididos em cinco regiões e a capital: Norte Grande Argentino, Cuyo, Centro, Patagônica, Buenos Aires e a Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Essas regiões são compostas por 23 províncias, divididas em 1826 municípios (MININTERIOR, 2018a).

A região Norte Grande Argentino possui 8.591.021 (21,41%) habitantes; Centro possui 7.739.407 (19,29%); Cuyo tem 2.852.294 (7,11%); Buenos Aires, com 15.625.084 (38,95%); CABA possui 2.890.151 (7,20%); a Patagônica possui 2.419.139 (6,03%) habitantes (MININTERIOR, 2017). Considerando a distribuição populacional pelas regiões argentinas, conforme elucidado, ao somar esses valores, obtém-se o total de argentinos que habitam o país.

A região Norte Grande Argentino é composta por dez províncias; a Centro é composta por três províncias; Cuyo é composta por três províncias; Buenos Aires é composta por uma província; CABA é composta por uma cidade e a região Patagônica é composta por sete províncias (MININTERIOR, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Figura 8 – Mapa político da República Argentina.



Fonte: Maps of World (2013a).

A região Norte Grande Argentino é composta pelas províncias: La Rioja, com 333.642 (0,83%) habitantes; Catamarca, com 367.828 (0,92%) habitantes; Tucumán, com 1.448.188 (3,61%) habitantes; Salta, com 1.214.441 (3,03%) habitantes; Jujuy, com 673.307 (1,68%) habitantes; Santiago del Estero, com 874.006 (2,18%) habitantes; Chaco, com 1.055.259 (2,63%) habitantes; Formosa, com 530.162 (1,32%) habitantes; Corrientes, com 992.595 (2,47%) habitantes, e Misiones, com 1.101.593 (2,75%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

Já a região Centro é composta pelas províncias: Entre Ríos, com 1.235.994 (3,08%) habitantes; Santa Fé, com 3.194.537 (7,96%) habitantes e Córdoba, com 3.308.876 (8,25%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

A outra região, Cuyo, é composta pelas províncias: Mendoza, com 1.738.929 (4,33%) habitantes; San Luis, com 432.310 (1,08%) habitantes e San Juan, com 681.055 (1,70%) habitantes. Buenos Aires, por sua vez, é composta pelas províncias: Buenos Aires, com 15.625.084 habitantes. Em CABA, há 2.890.151 habitantes (MININTERIOR, 2017).

Por último, a região Patagônica é composta pelas províncias: Tierra del Fuego, com 127.205 (0,32%) habitantes; Santa Cruz, com 273.964 (0,68%) habitantes; Chubut, com 509.108 (1,27%) habitantes; Rio Negro, com 638.645 (1,59%); Neuquén, com 551.266 (1,37%) e La Pampa, com 318.951 (0,80%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

Dentro desse contexto argentino, essas regiões administram uma quantidade diversificada de municípios: o Norte Grande Argentino é composto por: La Rioja, 18 municípios; Catamarca, 36 municípios; Tucumán, 112 municípios; Salta, 59 municípios; Jujuy 60 municípios; Santiago del Estero, 117 municípios; Chaco, 68 municípios; Formosa, 49 municípios; Corrientes, 68 municípios; Misiones, 75 municípios. O Centro é composto por: Entre Ríos, 245 municípios; Santa Fé, 180 municípios; Córdoba, 214 municípios. O Cuyo é composto por: Mendoza, 18 municípios; San Luis, 68 municípios, e San Juan, 19 municípios. Buenos Aires (Região) é composta por: Buenos Aires (Província), 134 municípios. A Patagônica é composta por: Tierra del Fuego, possui 3 municípios; Santa Cruz, 27 municípios; Chubut, 47 municípios; Rio Negro, 72 municípios; Neuquén 57 municípios; e La Pampa, 80 municípios (INDEC, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h, 2016i, 2016j, 2016k, 2016l, 2016m, 2016n, 2016o, 2016p, 2016q, 2016r, 2016s, 2016t, 2016u, 2016v, 2016w, 2016x). De maneira a facilitar a organização, essas informações estão elencadas no quadro 4, de modo que a Argentina é subdividida em regiões e suas respectivas províncias, além das populações e porcentagens.

Quadro 4 – Distribuição populacional da Argentina.

Regiões	Províncias	População	Porcentagem
Norte grande argentino	La Rioja	333.642	0,83
	Catamarca	367.828	0,92
	Tucumán	1.448.188	3,61
	Salta	1.214.441	3,03
	Jujuy	673.307	1,68
	Santiago del Estero	874.006	2,18
	Chaco	1.055.259	2,63
	Formosa	530.162	1,32
	Corrientes	992.595	2,47
	Misiones	1.101.593	2,77
Subtotal		8.591.021	21,41
Centro	Entre Ríos	1.235.994	3,08
	Santa Fé	3.194.537	7,96
	Córdoba	3.308.876	8,25
Subtotal		7.739.407	19,29
Cuyo	Mendoza	1.738.929	4,33
	San Luis	432.310	1,08
	San Juan	681.055	1,70
Subtotal		2.852.294	7,11
Buenos Aires	Buenos Aires	15.625.084	38,95
Subtotal		15.625.084	38,95
CABA	Buenos Aires (cidade)	2.890.151	7,20
Subtotal		2.890.151	7,20
Patagônica	Tierra del Fuego	127.205	0,32
	Santa Cruz	273.964	0,68
	Chubut	509.108	1,27
	Rio Negro	638.645	1,59
	Neuquén	551.266	1,37
	La Pampa	318.951	0,80
Subtotal		2.419.139	6,03
Total		40.117.096	100

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no quadro 4, a Argentina, em 2010, de acordo com observação anterior, atingiu 40.117.096 de habitantes, com quantidades desiguais nas regiões. A maior região é Buenos Aires, com aproximadamente 39% (um pouco mais que um terço do total do país). Por outro lado, a menor região é a Patagônica, com cerca de 6%, uma diferença considerável que, potencialmente, pode ser justificada pelo frio e geleiras da região.

Segundo o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), atualizando esses dados, em 2016, a Argentina possuía 43.847.430 habitantes. De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de 15,48%.

Conforme o quadro 5, segundo o Instituto Nacional de Estatística e Censos (INDEC, 2016y) estima-se que, em 2040, a Argentina possuirá 52.778.477 habitantes, com 20,36% de aumento de sua população, em relação ao ano de 2016.

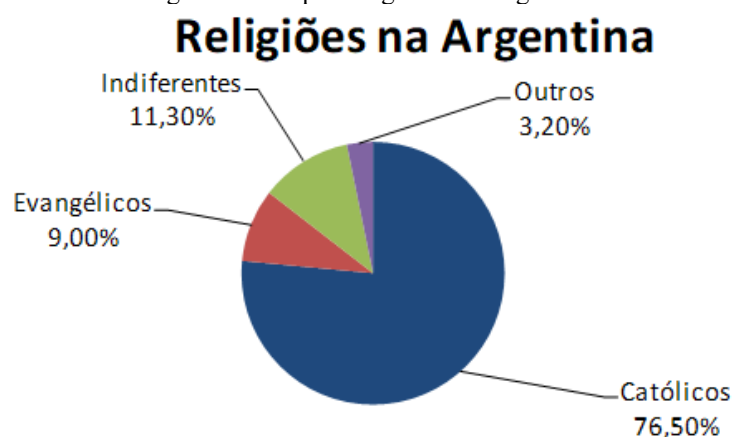
Quadro 5 – Progressão quinquenal da população argentina.

Ano	Quantidade
2010	40.788.453
2015	43.131.966
2020	45.376.763
2025	47.473.760
2030	49.407.265
2035	51.177.087
2040	52.778.477

Fonte: INDEC (2016z).

Além disso, no que diz respeito aos aspectos religiosos do país, a maioria da população se declara católica, com 76,5%; 9% evangélicos; 11,3% indiferentes, e 3,2% são os restantes, como: judeus, mulçumanos, entre outros, conforme a figura 9 (CONICET, 2012).

Figura 9 – Grupos religiosos na Argentina.



Fonte: Conicet (2012).

Outro fator a ser destacado é que a língua oficial da Argentina é o espanhol (CASA ROSADA, 2018) e sua moeda oficial é o peso argentino, denominado pela sigla ARS; os valores das notas são: 2, 5, 10, 20, 50, 100, 200 e 500 pesos argentinos, enquanto os valores das moedas são: 1, 5, 10, 25 e 50 centavos, bem como, de 1 e 2 pesos argentinos (BCRA, 2018).

3.2.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação argentina atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam a quantidade de matrículas e professores, nos sistemas de ensino público e privado¹⁰, na Educação Básica.

¹⁰ O sistema público refere-se às instituições sob responsabilidade do governo, e geralmente são gratuitas; já o privado, diz respeito às instituições que pertencem às empresas com fins lucrativos, cobram mensalidades.

Com um total de 11.287.588 alunos matriculados no ano de 2016 na Educação Básica, a Argentina tem 7.992.265 no sistema de ensino público (ou estatal) e 3.295.323 corresponde ao privado, conforme é possível observar no quadro 6. Já, em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 749.223, sendo a esfera pública a que abriga a maior quantidade, com 559.826, e o setor privado 189.397.

Quadro 6 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Argentina.

Sistema	Matrículas	Professores	
Educação Básica	Público	7.992.265	559.826
	Privado	3.295.323	189.397
	Total	11.287.588	749.223

Fonte: INDEC (2018); MED (2018).

Conforme o quadro 7, a organização curricular da Argentina se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Primária; Educação Secundária; e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 5 aos 17 anos de idade.

Para essa organização proposta, utilizou-se a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine), documento da Unesco, proposto no início dos anos 70, como um instrumento idôneo voltado às estatísticas educacionais de diversos países, bem como, em aspecto internacional. A classificação ocorre por meio de números que vão de 0 a 9¹¹. Os níveis são prospectados de acordo com a intenção de cada categoria de ensino (UNESCO, 2013).

Quadro 7 – Organização curricular argentina.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Jardim Maternal Cine 0	Não obrigatória	-	45 dias a 2 anos	Titulação docente de acordo com cada jurisdição
	Jardim de Infância Cine 0		-	3 a 4 anos	
Educação Primária	Cine 1	Obrigatória	-	5 anos	Titulação docente específica
Educação Secundária	Ciclo Básico Cine 2		-	6 a 11 anos	
	Ciclo Orientado Cine 3		-	12 a 14 anos	
				15 a 17 anos	

¹¹ O nível 0 ocorre na primeira infância; o 1 refere-se a educação primária; o 2, a primeira educação secundária; o 3, a segunda parte da educação secundária; o 4 é o nível que ocorre após o secundário, mas não é terciário (no Brasil, a educação terciária equivale ao ensino superior); o nível 5 ocorre na educação terciária, mas em cursos de curta duração; já o 6 são as graduações; o 7, mestrados e especializações; o 8 refere-se à pós-graduação doutorado; e o 9, é para itens sem classificação.

Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-		A partir de 18 anos	Professor com especialização	
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)			Mestrado	
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7	Acadêmico			Doutorado
				Profissional			
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8				Doutorado
Pós-doutorado							

Fonte: Argentina (2006); Coneau (2018); CFAM (2018); Northlands (2016).

O quadro 7, portanto, retrata o sistema de organização curricular argentino, destacando o nível de ensino, a classificação Cine, a obrigatoriedade, o complemento da formação, a idade e a certificação exigida dos profissionais docentes. Para a construção, recorreu-se ao espectro legislativo do país, além de informações oriundas das instituições da própria Argentina.

3.2.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Apresenta-se a formação inicial do professor na Argentina, abordando as principais trajetórias históricas da formação docente, as legislações vigentes que regulam a formação do profissional na carreira educacional e o estilo que é organizada a divisão dos recursos econômicos a fim de promover a formação inicial do professor.

3.2.4.1 Trajetórias históricas

Em um estudo elaborado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento, Educação, Recursos Humanos e Desenvolvimento Econômico Social (Conade), no ano de 1968, foram destacadas as características do sistema educacional vigente, apresentando dois aspectos da crise profissional docente argentina, são eles: o treinamento limitado e o alto desemprego de seus graduados.

Dentro de la enseñanza media corriente uno de los principales problemas es la exagerada extensión de la enseñanza normal, dado que supera las necesidades de reemplazo e incremento de personal en el nivel primario, a la vez que brinda un bajo nivel de formación [...] el número de maestros egresados en los últimos 25 años que no están ocupados es similar al de los maestros en actividad (CONADE, 1968, p. 106 APUD CÁMPOLI, 2004).

Nesse momento, final dos anos 60, iniciou-se a transformação das antigas Escolas Normais que funcionavam no nível de educação média, de 15 aos 17 anos, e permitiam a entrada do aluno formado ao exercício da docência na educação primária. Essas escolas foram transformadas em instituições de nível superior não universitário, chamadas de Escolas Normais Superiores, que ofertaram o curso de professores para a escola primária e educação inicial (a partir dos 45 dias aos 11 anos), certificando seus egressos com títulos de bacharelado em diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a pedagogia (TROMBETTA, 1998).

Em paralelo a essas escolas, a partir de 1970, foram criadas outras instituições formadoras de professores de nível superior não universitário: os Institutos de Educação Superior, os Colégios Superiores e as Escolas Nacionais Superiores de Comércio, sendo elas de caráter público e privado. As universidades também ofereceram formação docente, embora, quase que exclusivamente, para o desempenho de ensino secundário – 15 aos 17 anos – e superior, a partir de 18 anos (OEI, 2003).

Entre os anos de 1968 e 1974, foi efetuada a reforma do magistério, com mudanças curriculares e nas nomeações dos títulos oferecidos, para o nível primário, secundário, e de educação inicial, sendo o único padrão mantido o da conceituação de que os estudos docentes deveriam ser do tipo superior, valorizando a necessidade de profissionalizar a carreira docente (CÁMPOLI, 2004).

Ao observar o processo de reestruturação da profissão, nos anos de 1976 até 1983, em que a admissão restritiva à universidade foi estabelecida, o número de alunos para a formação docente e, conseqüentemente, de estudos de ensino, aumentou consideravelmente. A partir de 1984, com o retorno dos governos constitucionalmente eleitos e a oferta de entrada gratuita nas universidades públicas, o crescimento se manteve, porém a ritmos graduais (CÁMPOLI, 2004).

A partir dos anos de 1990, iniciou-se um processo de transformação de todo o sistema educativo. A Lei Federal de Educação (LFE), sancionada em abril de 1993, estabeleceu a base desse processo, colocando o Conselho Federal de Cultura e Educação para a definição de diretrizes, reorganizando o sistema e incluindo a formação docente. Dois anos depois, em 1995, foi sancionada a Lei de Educação Superior (LES), constituindo um marco específico para a transformação da formação docente (OEI, 2003).

A LES estabelece as diretrizes gerais que regulam o ensino superior, compreendendo tanto sobre as instituições de formação superior universitárias quanto às não universitárias, nacionais, províncias ou municipais, incluindo estadual e privada. A educação argentina sempre esteve dentro das propostas do governo federal e dos governos provinciais, porém as

universidades sempre estiveram sob a responsabilidade do governo central da cidade de Buenos Aires (MARTIN; MONTEIRO, 2006).

Em 2006, foi sancionada a Lei de Educação Nacional (LEN) e, com isso, foi criado o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). No ano seguinte, em 2007, elaborou-se o primeiro Plano Nacional de Formação Docente (Res. CFE nº 23/07 e nº 101/10), iniciando então um processo de dinamização, desenvolvimento e hierarquização da formação docente na Argentina, conforme o artigo 18 da LES:

La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195 o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad (ARGENTINA, 1995, LES, ARTÍCULO 18).

O INFD é o responsável por prover as diretrizes básicas curriculares na formação inicial e continuada, articulando os dois ciclos da estrutura da formação de professores, sendo uma área do Ministério da Educação da Nação com a função de dirigir e coordenar as políticas de formação docente na Argentina. Este instituto conta com um trabalho conjunto das Secretarias de Planejamento Educacional, da Coordenação Geral de Estudos de Custos do Sistema Educativo, do Mapa Educacional Nacional, entre outros (INFD, 2018).

3.2.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Buscando compreender a organização da formação inicial de professores na Argentina, é necessário atentar à Lei geral sobre educação, vigente no país atualmente: a LEN e a lei específica para a educação de nível superior, a LES. Quando a LEN foi sancionada, em 2006, a LES, de 1995, modificou-se ficando condizente com as alterações realizadas.

A LEN contempla, no Capítulo II, intitulado por *La Formación Docente*, inserido no Título IV, ou *Los/as Docentes y su Formación*, a prospecção do espectro legislativo argentino, especificamente, sobre a formação de professores, com a inserção de doze artigos.

Destaca-se o artigo 71, que apresenta o objetivo da formação inicial de professores, o qual é preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e compartilhar conhecimentos e valores necessários para a formação dos cidadãos, desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa. Desta forma, essa lei promove a construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, o vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, o

trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Em seguida, o artigo 72 da referida lei traz a formação docente como parte constituinte do nível de Educação Superior, atribuindo outras funções como a formação contínua dos professores, o apoio pedagógico às escolas e a pesquisa educacional.

No artigo 73 da lei mencionada, apresentam-se os objetivos da Política Nacional de Formação Docente:

(a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; (b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley; (c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares; (d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza; (e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias; (f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua; (g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia; (h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa; (i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema (ARGENTINA, 2006, LEN, ARTÍCULO 73).

Estes objetivos reforçam a hierarquização e a revalorização da formação de professores, o incentivo às pesquisas e inovações educacionais, renovando as experiências escolares, credenciamento de instituições, carreiras e cursos de capacitações que permitem praticar a docência nos diferentes níveis e modalidades do sistema.

Já o artigo 74 da LEN estabelece que o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia e o Conselho Federal de Educação devem concordar com:

a) Las políticas y los planes de formación docente inicial; b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares; c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación (ARGENTINA, 2006, ARTICULO 74).

Quanto à estrutura da formação docente, a LEN institui que se deve concretizar em dois ciclos, não sendo possível ser professor de nível primário (6 a 11 anos) ou secundário (12 a 17 anos), sem contar com uma formação superior mínima de quatro anos:

(a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y; (b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial (ARGENTINA, 2006, ARTICULO 75).

Observa-se que o espectro legislativo argentino oferece uma forma de especialização quanto à formação inicial de professores, uma vez que compõem em ciclos, sendo uma básica comum e outra especializada, de acordo com o nível e a modalidade que o professor atuará. A duração do curso alcança um mínimo de 2.600 horas, distribuídas em três campos básicos: (a) Formação Geral, entre 25% e 35% da carga horária total, destinada aos fundamentos humanísticos da profissão; (b) Formação Específica, entre 50% e 60% da carga horária total, para atender a análise, a formulação e o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias de ação profissional; e (c) Formação em Prática Profissional, entre 15% e 25%, que integra a aprendizagem das capacidades de atuação docente nas instituições educativas (BÚRIGO, 2009). Além disso, o artigo 69 da LEN admite seguir duas vertentes: a atuação em sala de aula e exercer seu papel na área de gestão e supervisão.

Por sua vez, os artigos 76 e 77 da mesma lei incorporam a questão estabelecida pela criação do INFD, que deve contar com a assistência de um Conselho Consultivo integrado por representantes do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia do Conselho Federal de Educação, do Conselho da Universidade, do grêmio estudantil, da gestão de educação privada e do âmbito acadêmico; o órgão é responsável por:

a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas. g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes. h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (ARGENTINA, 2006, ARTÍCULO 76).

Nota-se, portanto, que as funções do INFD incluem: aplicação de regulamentos que regem o sistema de formação de professores em termos de avaliação, autoavaliação e

acreditação dos institutos e carreiras, promover políticas nacionais e diretrizes curriculares básicas para o treinamento inicial e contínuo de professores e desenvolver planos programas e materiais para a formação inicial e contínua de docentes e para carreiras sócio humanísticas e artísticas.

A LEN, por um lado, estabelece que o Ministério Nacional, em conjunto com o Conselho Federal de Educação, deve acordar políticas e planos para a formação de professores, por outro lado, atribui ao INDF a função de promover políticas nacionais e diretrizes curriculares básicas; assim, o Estado fortalece seu papel principal na definição de políticas educacionais e diretrizes curriculares (CARRIL et al., 2013).

Segundo a OEI (2003), existem três níveis de concretização curricular: nacional, jurisdicional e institucional. Em todos os casos, os conteúdos básicos comuns para a formação docente de professores estão organizados em três campos: (a) formação geral, que é comum a todos os estudos de formação de professores destinados a conhecer, investigar, analisar e compreender a realidade educacional em suas múltiplas dimensões; (b) formação especializada, para níveis e regimes especiais e destinada a contribuir com o desempenho da atividade docente adequada aos requerimentos específicos de cada especialização; e (c) formação de orientação, treinamento e/ou aprofundamento focados em ciclos, áreas e/ou disciplinas curriculares e suas possíveis combinações.

Quanto aos certificados atribuídos pelas instituições universitárias, há duas possibilidades, de: (a) pré-graduação que, embora não esteja regularizado, deve ter aproximadamente de 2 a 3 anos, com uma carga horária de 1500 horas, representando os títulos de técnicos, analistas, assistentes etc.; e (b) graduação que, de acordo com a Resolução Ministerial de número 6/97, são aqueles com duração de pelo menos 4 anos e uma carga horária mínima de 2600 horas (MARTIN; MONTEIRO, 2006).

Nota-se que a LEN apresenta preocupações quanto à formação inicial do professor com um capítulo exclusivo para tal fim e explicita na lei seus respectivos objetivos do INDF, iniciando um processo de dinamização e desenvolvimento da formação de professores na Argentina.

3.2.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Em dezembro de 2005, foi sancionada a Lei de Financiamento Educativo (LeFE), estabelecendo que o governo nacional, os governos provinciais e a Cidade Autônoma de Buenos

Aires, em forma progressiva, deveriam alcançar, até o ano de 2010, uma participação de 6% no Produto Interno Bruto (PIB):

Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología. Establecimiento por el plazo de cinco años de una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Determinación anual del índice de contribución. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Modificación de la Ley N° 25.919 – Fondo Nacional de Incentivo Docente (ARGENTINA, LeFE, 2005).

Cinco anos depois, em 2010, essa relação alcançou 5,39% e, em 2015, chegou a 6,6% do PIB; além disso, atualmente, existe uma campanha endereçada ao governo nacional para a formulação de uma nova Lei de Financiamento, para que seja investido na educação 10% do PIB, sendo que, 8% sejam destinados à educação universal e obrigatória; 2% à Educação Superior, Ciência e Tecnologia (ACCOTTO; MARTÍNEZ, 2017).

De acordo com Vera e Galassi (2011), as universidades argentinas são financiadas pelo governo nacional. Logo, o financiamento do sistema universitário está sob responsabilidade da sociedade por meio dos pagamentos de impostos.

Outro indicador, tão importante quanto o PIB, é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o nível de desenvolvimento humano de diversos países utilizando os seguintes critérios indicadores: (a) educação, considerando a alfabetização e a taxa de matrícula; (b) longevidade, representada pela esperança de vida ao nascer; e (c) renda, calculada por meio do PIB per capita.

Este índice varia de 0 – que equivale a nenhum desenvolvimento humano – a 1 – desenvolvimento humano total -. Nesta escala, os países são ordenados quanto ao seu IDH em três categorias: (a) até 0,499, baixo desenvolvimento humano; (b) entre 0,500 e 0,799, médio desenvolvimento humano; e (c) a partir de 0,800, alto desenvolvimento humano. O IDH da Argentina está classificado como muito alto. O país ocupou, em 2015, a 45ª posição no ranking de desenvolvimento humano. Vale salientar que, nesse mesmo ano, o país com maior IDH foi a Noruega com um total de 0,944. A fim de comparações, quanto mais próximo a nota estiver do número 1, mais desenvolvido é o país. O quadro 8 dispõe dos dados do PIB e do IDH, a partir do ano de 2011.

Quadro 8 – PIB e IDH da Argentina.

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	530,2	546	552	526,3	584,7	545,9	637,43
IDH (nota/classificação)	0,797 (45°)	0,811 (45°)	0,808 (49°)	0,836 (40°)	0,827 (45°)	0,825 (47°)	0,825 (47°)

Fonte: World Bank (2018a); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Observa-se no quadro que o PIB, no decorrer dos anos, manteve-se estável, havendo alta considerável no ano de 2015, quando se deu início à atuação do atual presidente que havia sido eleito. No entanto, desde 2012, o IDH se mantém na categoria muito elevada (acima de 0,800). A expectativa de vida na Argentina é de 76,29 anos, sua taxa atual de mortalidade está em 7,57 falecimentos a cada mil habitantes.

A renda per capita, que é a obtida por meio da divisão do Produto Nacional Bruto pela quantidade de habitantes, é de 12.449,22 dólares; na Argentina, equivalem a \$ 241.638,587 pesos argentinos.

3.2.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Nesta seção, apresenta-se o modelo de formação inicial do professor na Argentina, abordando as principais instituições formadoras de professores de educação básica, a forma de acesso aos programas de formação e às estruturas aos programas de formação.

3.2.5.1 Instituições formadoras de professores da Educação Básica

Existem diferentes tipos de instituições para a formação de professores para a educação básica na Argentina. Conforme o quadro 9, as suas instituições de formação são: (a) Escolas Normais Superiores; (b) Institutos de Ensino Superior; (c) Institutos Provinciais de Formação Docente; (d) Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica; e (d) Universidades.

Quadro 9 – Instituições formadoras e suas atribuições.

Instituições	Atribuições
Escolas Normais Superiores	Formação de professores para o ensino inicial.
Institutos de Ensino Superior	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
Institutos Provinciais de Formação Docente	Formação de professores para o Ensino Inicial e Educação Primária.
Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
Universidades	Formação de professores para a docência.

Fonte: Zuluaga (2017).

Os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) compreendem as Escolas Normais Superiores e os Institutos Provinciais da Cidade Autônoma de Buenos Aires, visto que, na LES, tais instituições constituem-se como espaços de profissionalização para atuação em sala de aula,

sendo desvinculadas da pesquisa e da extensão. No que diz respeito às Universidades e Institutos de Ensino Superior, o ensino é voltado às experiências pedagógicas, isto é, o trabalho em sala de aula (BOBATO, 2014).

Segundo a OEI (2003), os acordos do Conselho Federal de Cultura e Educação valem a todas as instituições formadoras de professores, que compõem a Rede Federal de Formação Docente Contínua e assumem suas funções de formação inicial, capacitação e investigação educativa. Essas instituições também podem ofertar todas as opções formativas para o desempenho na: (a) Educação Inicial; (b) Educação Geral Básica (EGB) com níveis 1, 2 e 3; e (c) Educação Polimodal¹², também conhecida por secundário.

Nota-se que as instituições formadoras de professores na Argentina possuem vertentes distintas, os institutos não superiores preparam o docente para a profissionalização laboral e os institutos superiores os integram às experiências abrangentes em salas de aulas com atividades de pesquisas e projetos.

3.2.5.2 Acesso aos programas de formação docente

A Argentina apresenta um sistema universitário livremente acessível e gratuito; o acesso às instituições exige a conclusão do ensino secundário (15 a 17 anos), para a continuidade dos estudos que levam à profissão docente. Entretanto, os maiores de 25 anos poderão ingressar por meio de uma prova que demonstre os conhecimentos, de acordo com os estudos que se propõe a iniciar. Em todos os casos de inserção universitária para a docência, é exigido um exame psicofísico que determina as condições de saúde (psicológica e física) (OEI, 2003).

De acordo com a OEI (2003), os estudos para o desempenho da carreira docente possuem uma duração variável, conforme o nível educativo pretendido. Assim, a tendência geral é que as carreiras orientadas ao desempenho dos professores em nível inicial, EGB 1 e EGB 2 durem três anos, e as carreiras orientadas para o desempenho docente em EGB 3 e polimodal durem quatro anos.

O acesso à graduação é realizado durante a inscrição dos estudantes em um curso oferecido pela universidade, sem limites de vagas; todos os alunos que forem aprovados nas disciplinas estarão matriculados no Ensino Superior.

¹² Educação Polimodal na Argentina é o modelo de ensino direcionado aos jovens de 15 aos 17 anos, instituído em duas modalidades: (a) geral, com o currículo comum; e (b) orientada, que recorre a conteúdos diferenciados.

3.2.5.3 Complementação da formação inicial do professor

Na Argentina, segundo a LEN (2006), a formação continuada de professores é compreendida como um processo contínuo e de longa duração, que não termina durante a fase inicial. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC-AR) dispõe de uma plataforma de formação especializada e gratuita para a capacitação de professores com o objetivo de transformar as práticas de ensino, por meio de um programa de aperfeiçoamento na modalidade à distância.

O *site* organiza diversas propostas pedagógicas para os professores em forma de desafios, e, em cada, agrupa um conjunto de cursos virtuais que têm uma duração de 3 meses. Nestes cursos, são ofertadas atividades dos contextos educativos, que permeiam a reflexão individual e coletiva a partir dos marcos teóricos propostos, em que os próprios alunos atuam. As sugestões são breves conteúdos audiovisuais que oferecem ferramentas diante de uma questão concreta das tarefas diárias dos professores.

Esse *site* pode potencializar a formação docente inicial e continuada, pois abrange diversas possibilidades pedagógicas que possibilitam ao docente e ao licenciando aprimorarem seus conhecimentos, tornando-os profissionais reflexivos e desenvolvendo-os como integrantes da sociedade inclinada aos desafios da educação.

3.2.6 Ingresso dos docentes à profissão

A regulamentação da atividade docente foi legalmente contemplada pelo decreto-lei de número 16.767/1956, que estabeleceu o Estatuto do Docente (ED), sancionado em 1959; desde então, mais de 20 leis e 60 decretos modificaram ou ampliaram o documento original (OEI, 2003).

A condição de entrada do ingresso à docência está no artigo 13 do ED, que especifica os requisitos necessários para efetivar sua posse:

- (a) Ser argentino nativo, por opção o naturalizado. En este último caso deberá tener cinco años como mínimo de residencia continuada en el país y dominar el idioma castellano;
- (b) poseer la capacidad física y la moralidad inherente a la función educativa;
- (c) poseer el título docente nacional que corresponda;
- (d) poseer el título nacional que corresponda a la especialidad, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos para los que existan establecimientos de formación de profesores;
- (e) poseer título oficial técnico profesional, universitario o secundario, o certificado de capacitación profesional afín con la especialidad respectiva, y se trate de proveer asignaturas o cargos técnicos profesionales o de actividades prácticas de gabinete, laboratorios, plantas industriales y de taller en los establecimientos en que se imparte

enseñanza industrial, comercial, profesional de mujeres y de oficios; (f) en la enseñanza superior, poseer los títulos y antecedentes que establezca la reglamentación de cada instituto; e (g) solicitar el ingreso y someterse a los concursos que establece este Estatuto (ARGENTINA, ESTATUTO DEL DOCENTE, 1959, ARTÍCULO 13).

De acordo com a OEI (2003), o ED estabelece que para o ingresso ao mercado de trabalho é necessário estar em posse do título docente que permite o desempenho no nível em que se pretende atuar, além de solicitar o ingresso e participar dos concursos existentes para cada área.

No serviço público, o professor pode ser considerado suplente ou interino, sendo o suplente aquele contratado por um determinado período em concurso específico, quando participa do mesmo processo que os interinos, que ocupam os cargos de maneira temporária, por impossibilidade do servidor efetivo.

Para as escolas de gestão privada, o ingresso da carreira docente é realizado de acordo com os estatutos de cada escola, sendo responsáveis por gerenciar os métodos de entrada, seja pela análise do currículo ou entrevista, além de ser necessário portar o diploma exigido por lei ao cargo que pretende pleitear.

Na gestão pública, o professor deve estar atento aos *sites* das instituições onde são ofertadas as vagas para os cargos disponíveis; quando inscrito, necessita entregar a documentação exigida e, em seguida, realizar as etapas vigentes do concurso.

3.3. BOLÍVIA

Apesar da Bolívia ter sido adicionada como membro dos Estados Partes do Mercosul durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado o levantamento dos dados desta nação para que fosse possível fazer a comparação entre países que, atualmente, compõem o Mercosul. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e os contextos da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.3.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado Estado Plurinacional da Bolívia, o país é governado por um sistema presidencial de República Unitária, com mandatos de duração de cinco anos (CEPAL, 2018). O Estado Unitário se caracteriza pela centralização de poder, havendo divisões administrativas, mas não de unidades políticas autônomas (PORTAL EDUCAÇÃO, 2018). Embora a sede do governo esteja situada na cidade de La Paz, sua capital é Sucre, uma cidade localizada no departamento de Chuquisaca.

A Bolívia é a quinta em maior área, entre os 12 países que compõem a América do Sul, e a oitava maior em população. O país faz fronteira com a Argentina, Brasil, Paraguai, Peru, Chile e, assim como o Uruguai, não possui divisão por regiões; é composto por 9 departamentos divididos em uma área territorial de 1.098.581 km² (FRANCISCO, 2018a). Tem como bandeira o símbolo da figura 10.

Figura 10 – Bandeira nacional da Bolívia.



Fonte: Respuestas (2018).

A primeira faixa superior da bandeira, na cor vermelha, representa o sangue derramado do povo para o nascimento e preservação da República, já a faixa intermediária de cor amarela diz respeito às riquezas e recursos naturais, e a faixa inferior de cor verde tem seu significado pautado na natureza e na esperança. A figura ao centro da bandeira é o escudo nacional da Bolívia (BOLÍVIA, 2018).

A primeira constituição da Bolívia é datada no ano de 1826. Atualmente, o país está em sua 17ª constituição, promulgada em 2009. A Constituição Política do Estado (CPE) visa a igualdade e o respeito entre todos, com princípios de soberania, dignidade, solidariedade e equidade (BOLÍVIA, 2008).

3.3.2. Cenário da população

Conforme o Instituto Nacional de Estatística (INE) (IBCE, 2013), responsável pelo censo boliviano, a população do país, em 2012, era de 10.027.254 habitantes, divididos em nove departamentos: Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosi, Santa Cruz e Tarija. É possível visualizar essa divisão na figura 11. As subdivisões políticas e administrativas dizem respeito a 112 províncias, 327 municípios e 1384 cantões; existem também 11 municípios autônomos indígenas (CEPAL, 2018). Já em relação às regiões Andina, Subandina e Llanos, também chamadas de zonas geográficas, não são limitadas pelas fronteiras dos departamentos, servindo como referência apenas aos aspectos geográficos do país (INE, 2016).

Figura 11 – Mapa político do Estado Plurinacional da Bolívia.



Fonte: Maps of World (2013b).

Entre os nove departamentos, Beni possui 421.196 (4,20%) habitantes; Chuquisaca, 576.153 (5,75%); Cochabamba, 1.758.143 (17,53%); La Paz, 2.706.351 (26,99%); Oruro, 494.178 (4,93%); Pando, 110.436 (1,10%); Potosi, 823.517 (8,21%) Santa Cruz, 2.655.084 (26,48%); Tarija, 482.196 (4,81%) habitantes (IBCE, 2013). Para uma melhor visualização, podemos observar essa distribuição no quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição populacional do Estado Plurinacional da Bolívia em 2012.

Departamentos	Províncias	Municípios	População	Porcentagem
Beni	8	19	421.196	4,20
Chuquisaca	10	29	576.153	5,75
Cochabamba	16	47	1.758.143	17,53
La Paz	20	87	2.706.351	26,99
Oruro	16	35	494.178	4,93
Pando	5	15	110.436	1,10
Potosi	16	40	823.517	8,21
Santa Cruz	15	56	2.655.084	26,48
Tarija	6	11	482.196	4,81
Total	112	339	10.027.254	100

Fonte: IBCE (2013).

De acordo com o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), em 2016, a população boliviana alcançou aproximadamente 10.887.880 habitantes. Conforme a análise dos dados populacionais dos últimos dezesseis anos, isto é, desde 2000, o país possui uma taxa de crescimento de 23,40%. Como é possível notar no quadro 11, estimasse que a população, até 2040, alcance cerca de 14.679.116 habitantes.

Quadro 11 – Progressão quinquenal da população boliviana.

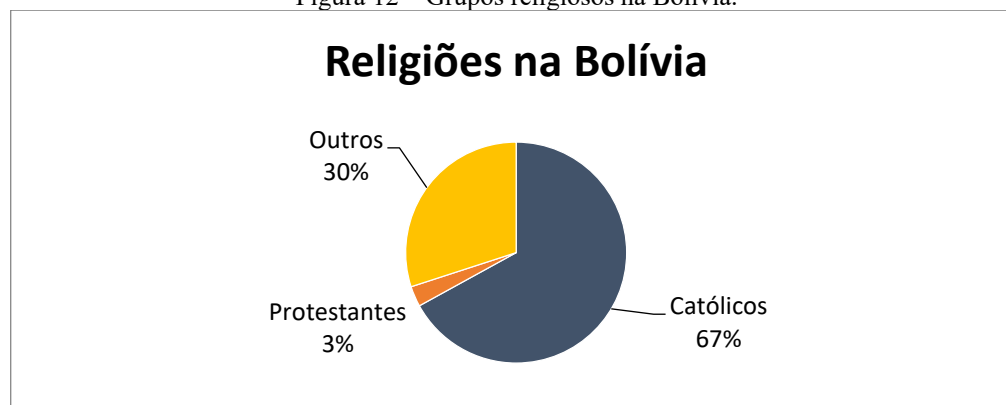
Ano	Quantidade
2010	9.918.245
2015	10.724.705
2020	11.548.297
2025	12.370.382
2030	13.176.722
2035	12.952.486
2040	14.679.116

Fonte: Population Pyramid (2018).

Conforme o primeiro parágrafo do artigo 5 da CPE (BOLÍVIA, 2008), o país possui, além do destaque para o idioma castelhano, 36 idiomas reconhecidos em seu território, sendo a maioria indígenas. Sua moeda oficial é o boliviano, denominado pela sigla Bs.; os valores das notas são: 10, 20, 50, 100 e 200 bolivianos, enquanto os valores das moedas são: 10, 20 e 50 centavos, bem como, de 1, 2 e 5 bolivianos (BCB, 2012).

O catolicismo é a religião predominante no país, representando cerca de 67% da população, enquanto os protestantes correspondem à aproximadamente 3%. Os outros 30% não possuem religião, são ateus ou seguem outras religiões, como as de herança indígena, conforme é possível observar na figura 12 (TERRAZAS, 2012).

Figura 12 – Grupos religiosos na Bolívia.



Fonte: Terrazas (2012).

3.3.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação boliviana atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes atuantes na educação e de alunos matriculados. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores na Bolívia – nos sistemas de ensino público e privado – na Educação Básica.

Com um total de 2.859.592 alunos matriculados no ano de 2017 na Educação Básica, a Bolívia tem 2.531.032 discentes no sistema de ensino público (ou fiscal) e 328.560 corresponde ao privado, conforme é possível observar no quadro 12. Em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 143.001, sendo a esfera pública a que abriga a maior quantidade, com 127.609, e o setor privado 15.392.

Quadro 12 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Bolívia.

Sistema		Matrículas	Professores
Educação Básica	Público	2.531.032	127.609
	Privado	328.560	15.392
	Total	2.859.592	143.001

Fonte: MEC-BO (2018a); INE (2018a); Unesco (2006).

Nota-se que o sistema educacional da Bolívia perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial em Família Comunitária; Educação Primária Comunitária Vocacional; Educação Secundária

Comunitária Produtiva, e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 6 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 13.

Quadro 13 – Organização curricular boliviana.

Nível	Etapa Cine		Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial em Família Comunitária	Primeiro Ciclo (não escolarizado)		Não obrigatória	-	0 a 3 anos	-
	Segundo Ciclo Cine 0			-	4 a 5 anos	
Educação Primária Comunitária Vocacional	Primeiro Ciclo Cine 1		Obrigatória	-	6 a 7 anos	Formação em licenciatura
	Segundo Ciclo Cine 1			-	8 a 9 anos	
	Terceiro Ciclo Cine 1			-	10 a 11 anos	
Educação Secundária Comunitária Produtiva	Ciclo de Aprendizagem Tecnológica Cine 2			-	12 a 15 anos	Formação em licenciatura específica
	Ciclo de Aprendizagem Diferenciada Cine 3	Treinamento médio técnico ou Aprendizado científico-humanístico		-	16 a 17 anos	
Educação Superior	Formação Superior Artística Cine 6			Não obrigatória	-	A partir de 18 anos
			-			
			-			
			-			
	Formação Superior Universitária Cine 6	Técnico Superior Licenciatura	-			
			Diplomado			
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)			
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7			
		Doutorado (Stricto sensu) Cine 8				
		Pós-doutorado				
			Mestrado			
			Doutorado			

Fonte: Bolivia (2010); GOBMX.

O quadro 13, portanto, retrata o sistema de organização curricular boliviano, destacando: o nível de ensino, a classificação Cine, a obrigatoriedade, o complemento da formação, a idade e a certificação exigida dos profissionais docentes. Para a construção, recorreu-se ao espectro legislativo do país, além de informações oriundas das instituições da própria Bolívia.

3.3.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Em continuidade, abordou-se a formação inicial de professores na Bolívia partindo de fatos históricos que retratam os esforços realizados pelo governo em prol da institucionalização enquanto fator preponderante para o desenvolvimento do sistema educativo. Em seguida, apresenta-se uma análise das principais leis que regulamentam a profissão neste país, bem como, a forma que são alocados os recursos governamentais para o financiamento da formação inicial de docentes.

3.3.4.1 Trajetórias históricas

De acordo com Pereira (2009), a formação de professores na Bolívia teve início em 6 de junho de 1909, data em que foi criada na cidade de Sucre, capital da república boliviana, a primeira Escola Normal de Professores e de Preceptores da República (ENPPR), sob a coordenação do belga Georges Rouma, pedagogo e doutor em ciências sociais, incumbido pelo governo boliviano de elaborar e estruturar o modelo de educação a ser implementado na Bolívia a partir deste ano.

O coordenador da primeira ENPPR, Georges Rouma, estabeleceu que a Escola Normal de Sucre, voltada para a formação de professores, seria de elite, a qual só poderia ser pleiteada por “jóvenes y señoritas con conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte” (PEREIRA, 2009, p. 23).

Também fazia parte do processo de seleção uma entrevista com o próprio educador belga que, após avaliar a aparência e as qualificações morais dos interessados, decidia sobre o seu ingresso em uma instituição, ficando estes isentos de qualquer custo, uma vez que o governo cobriria integralmente todos os gastos destes candidatos. Assim, estariam aptos a forjar a identidade nacional apenas aqueles que tivessem uma verdadeira vocação docente.

Neste contexto, o ideário que se manteve durante décadas foi o da imagem do professor como um apóstolo, propagador de ideias e um intelectual, um exemplo de pessoa esforçada e comprometida com o destino da nação, incumbido da nobre missão de se formar na ENPPR para, futuramente, cumprir com a tarefa de formar os cidadãos do amanhã.

Ao todo, 24 profissionais belgas integraram a equipe de Georges Rouma com a missão de criar um sistema educativo boliviano, uma tarefa relativamente difícil dada as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre a Bolívia e a Bélgica, país de origem destes distintos profissionais.

Em 1971, Rouma deixou a Bolívia e se dispersou do grupo de profissionais da sua equipe, denominada de Missão Belga (MB), no mesmo momento em que havia dado apenas os primeiros passos do seu projeto educativo. Antes disso, foi nomeado pelo governo boliviano como diretor de ensino primário, secundário e normal do país.

Segundo Alavi (2008), nos cinco anos em que exerceu o cargo de diretor de ensino primário, secundário e normal da Bolívia, Rouma:

[...] fundó varias escuelas normales rurales, además de la de Sucre, así como en Umala (en la Paz), Coloma, que fue trasladada a Sabaya (Cochabamba), en puna (Potosí). Así mismo fundó escuelas e instituciones de formación media y finalmente en 1917 fundó la Escuela Normal Superior en La Paz para la formación docente de enseñanza media. Finalmente después de mucho tiempo a su retorno fue nombrado evaluador, recogiendo estadísticas del avance del proceso educativo, luego determinó del mismo modo el avance positivo que se había dado en todos los niveles y pese a ello sus recomendaciones no fueron aplicadas (ALAVI, 2008).

Tendo como lema: *Educação para a Bolívia e da Bolívia*, o modelo de sistema educativo idealizado por Georges Rouma não foi uma reprodução do modelo europeu, mas sim, um sistema com características próprias que levou em consideração o conhecimento sobre a Bolívia acerca da sua geografia, da sua história, da sua sociedade e das suas diversas culturas, como peculiaridades naturais do próprio país.

A MB também ajudou a fundar, em 24 de maio de 1917, o Instituto Normal Superior Simón Bolívar na cidade de La Paz, voltado para a formação de professores. De acordo com o Decreto Supremo nº 12139 de 1975, o instituto passou a ser denominado como Escola Normal Integrada Simón Bolívar e, atualmente, é conhecido como Escola Superior de Formação de Professores Simón Bolívar (SENADO, 2017).

Do ponto de vista curricular, tanto na Escola Normal de Sucre como a de La Paz, os futuros professores de educação primária e secundária seriam formados com cinco conteúdos referentes às seguintes áreas de conhecimento: (a) cultura geral, como: matemática, castelhano,

geografia, história e trabalhos manuais; (b) formação profissional, incluindo psicologia, pedagogia, sociologia, legislação escolar, didática e prática escolar; e (c) prática docente correlacionada ao entorno urbano (PEREIRA, 2009).

Segundo Zardan (2011), a Bolívia tem enfrentado diferentes reformas educacionais, no entanto, nenhuma tem sido aplicada a formação docente com o mesmo apreço que tem sido dado ao subsistema de educação regular. A autora destaca que, nos melhores anos do neoliberalismo e da privatização do sistema educativo boliviano, as instituições de formação docente passaram a ser administradas pelas universidades, em sua maioria, privadas.

Estas universidades tiveram pouco êxito nas tarefas que lhes foram atribuídas, o que levou o governo boliviano a retomar a sua responsabilidade sobre elas e, com a aprovação da lei de número 70 – também conhecida por *Avelino Siñani/Elizardo Pérez* –, promulgada em 20 de dezembro de 2010, o governo passou a ter a única e direta responsabilidade sobre a formação de professores (BOLIVIA, 2010).

Quatro anos antes, em 2006, foi realizado um Congresso Nacional de Educação na cidade de Sucre, que deu início a um processo de mudança no modo como vinha sendo realizada a formação de professores. As mudanças incluíram a reestruturação do subsistema de formação dos antigos Institutos Superiores de Educação Docente, estabelecidos pela lei de Reforma Educacional, de número 1565/1994, que formavam profissionais de nível técnico superior em seis semestres para educação alternativa e regular (BOLIVIA, 1994).

Com isso, foi dado espaço para que dezesseis anos depois entrasse em vigor a atual Lei da Educação, de número 70, que estabeleceu um currículo único de formação de professores, que compreende a formação geral e especializada em cinco anos de estudo com titulação acadêmica de graduação em licenciatura (BOLIVIA, 2010).

Este processo de mudança na formação de professores teve as seguintes implicações:

a) Reestructuración del subsistema de formación de maestras/os, que comienza con la distribución de las ESFM y unidades académicas en todo el país, según el Plan Nacional de Desarrollo y otros criterios estrechamente relacionados con la dinámica de las organizaciones e instituciones locales, las condiciones para su organización y desarrollo regional. Asimismo, implica políticas de admisión, promoción e inserción laboral frente a la oferta de profesionalización y las potencialidades de las regiones de absorción de los nuevos profesionales y los lineamientos nacionales para la actualización y formación continua de los profesionales en ejercicio del Sistema Educativo Plurinacional.

b) Diseño curricular acorde al enfoque descolonizador intra e intercultural, bases, fines y objetivos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, es decir, en respuesta a las exigencias de las grandes mayorías sociales y la revolución educativa. Por tanto, acorde con la construcción de una pedagogía, didáctica y metodología coherentes con el modelo sociocomunitario productivo.

c) Nueva forma de gestión educativa comunitaria en los diferentes niveles de la formación de maestras/os, desde la generación de lineamientos con una estructura nacional, departamental, regional y comunitaria autónoma que permita la formación de maestras y maestros únicos para el sistema plurinacional de educación, la interacción entre escuelas y comunidad, la transformación y emancipación de las mayorías (ZARDAN, 2011, p. 177).

Levando-se em consideração as peculiaridades da população boliviana, dada as diferentes culturas dos povos indígenas e das diferentes línguas existentes neste país, compreende-se que o processo de profissionalização docente intenciona ser atendido por meio das implicações da Lei de Educação, que considera o cenário multicultural.

3.3.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Desde que foi fundada a primeira ENPPR, em 1909, na cidade de Sucre, a Bolívia tem sido um dos únicos países, no continente latino-americano, a promover a formação docente de modo centralizado (institucionalmente e curricularmente) com a exclusividade do sistema de Normais, ao contrário de outras nações em que geralmente a formação docente fica sob a tutela das universidades.

Com isso, dada a devida importância das ENPPR para a promoção da formação de professores na Bolívia, será realizada, em ordem cronológica, uma análise das principais leis, decretos e resoluções que regulamentam estas instituições e que, ao mesmo tempo, contribuíram para o reconhecimento e valorização da docência enquanto profissão neste país.

Em 1955, ocorreu a promulgação do Decreto Lei de número 3.937 (BOLÍVIA, 1955), que estabelece o Código da Educação Boliviana. Em seu Capítulo IX, intitulado *De la educación normal y del mejoramiento docente*, foram definidas as orientações para a formação de professores, as condições de criação das ENPPR, os mecanismos para a promoção de melhorias, as condições de ingresso e os critérios de admissão, entre outros.

De acordo com o artigo 90, deste Decreto Lei, o sistema de Educação Normal é integrado pelas Escolas Normais Rurais, pela Escola Nacional de Mestres, pelo Instituto Normal Superior, pelo Instituto Normal Superior de Educação Física, pelo Departamento Superior de Ciências da Educação e demais instituições de formação docente criadas após a promulgação desse documento.

Uma das particularidades do sistema de Educação Normal, evidenciada pela redação dada pelo artigo 101 desse mesmo Decreto, o qual estabelece algumas exigências para aqueles que terminarem a sua graduação nas Escolas Normais (EN):

Los egresados de las escuelas normales del Estado, están obligados a prestar servicios profesionales por un período de cuatro años. La Dirección General de Educación, los destinará a cualquier distrito o zona escolar donde haya cargos vacantes, según las necesidades del servicio, quedando obligados a desempeñar funciones docentes en provincias o zonas fronterizas por un tiempo no menor de dos años. Los egresados de las normales rurales trabajarán, también por equipos, en las escuelas de la zona geográfica, dentro de la cual adquirieron orientación y entrenamiento docentes y tienen la obligación de servir en las escuelas campesinas, cuatro áreas forzosa (BOLÍVIA, ARTIGO 101, 1955).

Em 1969, o Decreto Supremo de número 8717, denominado por Estatuto de Educação Normal, passou a situar esta formação ao nível superior de hierarquia universitária, dando indícios de que a Educação Normal Unificada se constitui como um dos requisitos do processo de unificação nacional (BOLÍVIA, 1969).

Seis anos depois, os decretos:(a) Lei de número 12139/1975, conhecido por Lei de Escolas Normais da Bolívia (BOLÍVIA, 1975a) e (b) de número 12140/1975, conhecido por Regulamento Geral do Sistema Nacional de Educação Normal (BOLÍVIA, 1975b), regulamentaram a totalidade das EN em funcionamento, ao mesmo tempo em que traziam, em muitos dos seus títulos e artigos, pontos de reflexão sobre a evolução das necessidades socioculturais e científico tecnológicas do país.

Em 1984 e 1985, foram realizados esforços de reestruturação do sistema educativo que culminaram na aprovação de duas Resoluções Ministeriais, (a)de número 448, denominada por Reestruturação do Sistema de Formação Docente, e (b) de número 285, conhecida por Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Normal Rural, que tinham por essência os princípios de evolução e do estabelecimento de uma nova política para o sistema de formação docente, que modificou os planos de ensino exigindo um perfil docente em função de determinadas necessidades e especialidades. No entanto, isso só pôde ser aplicado em algumas EN, nas localidades de Caracollo, Warisata, Paracaya e Portachuelo (OEI, 1997).

Alguns anos depois, em 1994, foi sancionada pelo Congresso Nacional boliviano a lei de número 1.565 – ou Lei da Reforma Educativa (BOLÍVIA, 1994) – que trouxe as seguintes mudanças ao sistema de formação de professores:

- a) Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas em Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera. Estos Institutos podrán ser adscritos a las Universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente. El Ministerio de Desarrollo Humano establecerá, de acuerdo a reglamento, las pautas para la constitución de nuevos institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales (Artículo 15).
- b) El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades. Los egresados de los Institutos Normales Superiores con Título de Maestro en Provisión Nacional, podrán

acceder a los estudios de Licenciatura en las universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos. La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico en Provisión Nacional, que deseen continuar sus estudios de Licenciatura, previa acreditación de sus conocimientos, experiencia y aprendizaje especiales por el organismo competente (BOLÍVIA, 1994, ARTÍCULO 16).

A promulgação da Lei da Reforma Educativa nessa época representou um marco histórico no desenvolvimento de um novo modelo de formação profissional nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária de professores pedagogos.

Em 2009, o Decreto Supremo de número 156 estabeleceu que o Sistema de Formação Docente fosse constituído pelas Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores (ESFPP), as quais estariam encarregadas da formação inicial de professores, e pela universidade pedagógica, que seria responsável pela formação contínua e de pós-graduação (BOLÍVIA, 2009).

Por fim, em 2010, a Assembléia Legislativa Plurinacional da Bolívia promulgou a lei de número 70, na qual se podem destacar dois objetivos específicos do Subsistema de Educação Superior de Formação Profissional, dada pela redação do artigo 29: (a) garantir programas de formação profissional de acordo com as necessidades e demandas sociais e políticas públicas; e (b) recuperar e desenvolver os saberes e conhecimentos das nações e povos indígenas com origem no campo, comunidades interculturais e afro-bolivianas (BOLÍVIA, 2010).

Quanto aos programas de formação inicial de professores, nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária, para atuarem nos níveis de Educação Regular, Educação Alternativa e Especial, ficou estabelecido pela Lei nº070/2010 que a exclusividade da formação de professores, conforme o artigo 36, é de inteira responsabilidade das ESFPP, as quais são as únicas instituições autorizadas para ofertar e desenvolver programas acadêmicos de formação docente (BOLÍVIA, 2010).

No artigo 35 da lei supracitada, são estabelecidas as diretrizes e fins das ESFPP, conforme a descrição dos subitens indicados abaixo:

- a) Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica.
- b) La Formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.
- c) El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura.
- d) El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el

ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.

e) La gestión institucional de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, se realizará a través de los Directores Generales quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas.

f) El desarrollo del proceso educativo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras se realizará a través de los docentes que serán profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución (BOLIVIA, ARTÍCULO 35, 2010).

Segundo De La Vega (2011), a Direção Geral de Formação de Professores (DGFP), subordinada ao Ministério de Educação Superior, desenvolveu um marco conceitual e as características de cada uma das licenciaturas, incluindo as suas menções, tanto na CPE, como na Lei nº 70/2010 e no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC-BO) “convocó a docentes de las ESFM representantes de las especialidades para que trabajasen en la definición del nuevo conceptual, el objetivo general y los objetivos específicos, así como las características de cada una de las licenciaturas” (DE LA VEGA, 2011, p. 108).

Por meio da oficina de gestão docente de 2010, promovida pelo MEC-BO, foi elaborado o Currículo Base de Formação Docente, o qual estabeleceu os seguintes critérios para a formação inicial:

a) La formación inicial de maestros comprende cinco años de formación en un sistema anualizado en la perspectiva de disponer del tiempo suficiente en la profundización y extensión de contenidos curriculares. La prolongación en el tiempo de formación abre la posibilidad de cumplir la práctica profesional sin limitaciones de tiempo y espacio, de realizar investigaciones educativas que promuevan mayor fundamentación en la profesión para responder a las exigencias que implica el grado académico de Licenciatura en Educación con base en la producción (intelectual y material) como fundamento de la transformación pedagógico-didáctica.

b) Los cinco años de estudio comprenden 4.800 horas (560 horas de Práctica Docente e investigación fuera de los centros de formación docente) (p. 63).

c) Las licenciaturas en la Formación de Maestros que se proponen son: (i) Educación en Familia Comunitaria (Inicial); (ii) Educación Comunitaria Vocacional – Básica Vocacional (Primaria); (iii) Educación Comunitaria Vocacional – Avanzada Vocacional; (iv) Educación Comunitaria Productiva; (v) Educación en Matemática y en Áreas Productivas Tecnológicas; (vi) Educación en Ciencias de la Naturaleza: Biología-Geografía; Física-Química; (vii) Educación en Comunicación y Lenguas (Lenguaje-Literatura). Castellano y Lengua Extranjera; (viii) Educación en Comunicación y Lengua Originaria; (ix) Educación en Ciencias Sociales: Historia-Sociología; Antropología y Educación Ciudadana; (x) Educación en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; (xi) Educación en Espiritualidad y Religiones; (xii) Educación en Artes Plásticas y Visuales; (xiii) Educación en Artes Musicales; (xiv) Educación Física y Deportes; (xv) Educación Inclusiva en la Diversidad: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Física-Motora; e (xvi) Educación de Adultos.

d) También se determinó que las licenciaturas en Educación Alternativa tengan las mismas unidades de formación diseñadas en el DCB del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros. Estas serían: (i) Licenciatura Integral en Matemática y Física de Jóvenes y Adultos; (ii) Licenciatura Integral en Ciencias de la Naturaleza de

Jóvenes y Adultos; (iii) Licenciatura Integral en Lenguas y Lenguaje-Literatura de Jóvenes y Adultos; e (iv) Licenciatura Integral en Ciencias Sociales de Jóvenes y Adultos (MEC-BO, 2010, citado por DE LA VEGA, 2011, p. 108-109).

De acordo com a Gestão Docente, todas estas licenciaturas estariam em correspondência com a proposta central desta nova lei da educação. Nesse contexto, ficaria a cargo das ESFPP identificar “las problemáticas relevantes o tema generador del contexto inmediato que articularán los conocimientos de las unidades de formación en una educación problematizadora que busca respuestas a través de la investigación, el estudio, el trabajo y la producción, con base en la propuesta general” (MEC-BO, 2010, apud DE LA VEGA, 2011, p.109).

Assim, fica a cargo desse espectro legislativo apresentado reger a educação nacional boliviana, com as propostas oriundas de cada lei supracitada, favorecendo a formação docente inicial e continuada, bem como, as crianças e os jovens do país.

3.3.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Compreende-se como gasto em educação toda execução orçamentária de despesas correntes, como os salários de gestores, docentes e pessoal administrativo das unidades educativas, o investimento executado pelo MEC-BO – sobretudo, pelo investimento no Programa de Reforma Educativa (PRE) em materiais, projetos educativos e outros – e as despesas com as universidades, seja na forma de subsídios ou na forma de coparticipação tributária.

De acordo com os artigos 46 e 47 do Capítulo X da lei de número 1.565/1994, o financiamento dos níveis educacionais pré-escolar, primário, secundário e da área de educação alternativa, incluindo os estabelecimentos e entidades que mantiverem acordo com o Estado, deve ser proveniente dos recursos do tesouro geral da nação, dos tesouros municipais e do orçamento de investimento público.

Conforme o Ministério da Educação da Bolívia (MEC-BO, 2018b), em 2016, foram gastos com o setor educativo cerca de 20.663.257.729 bolivianos, aproximadamente 2,99 bilhões de dólares, perfazendo um gasto de 8,85% do PIB boliviano.

Quanto ao financiamento da educação de nível superior, os artigos 51 e 52 do Capítulo XI, da mesma lei, estabelecem as seguintes normas para o financiamento dos centros e institutos de ensino superior:

a) Los Centros e Institutos Estatales del Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica serán financiados por el Tesoro General de la Nación y por aportes voluntarios del sector privado, de acuerdo a reglamento (MEC-BO, ARTÍCULO 51, 2018b).

b) Los Institutos Normales Superiores serán financiados por el Tesoro General de la Nación, de acuerdo al presupuesto nacional (MEC-BO, ARTÍCULO 52, 2018b).

Em relação ao PIB boliviano, nota-se, de acordo com o quadro 14, um crescimento na arrecadação desde 2011. Apesar do crescimento também se manter no IDH, percebe-se que o ranqueamento do país diminui de 108º em 2011 para 118º em 2017.

Quadro 14 – PIB e IDH da Bolívia.

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	US\$ 23,96	US\$ 27,08	US\$ 30,66	US\$ 32,99	US\$ 33,00	US\$ 33,94	37,509
IDH (nota/classificação)	0,663 (108º)	0,675 (108º)	0,667 (113º)	0,662 (119º)	0,674 (118º)	0,693 (116º)	0,693 (118º)

Fonte: World Bank (2018b); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

3.3.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Para compreendermos o modelo de formação inicial de professores na Bolívia, a seguir, serão apresentadas informações concernentes às instituições formadoras: a forma de acesso aos programas de formação inicial, incluindo a formação complementar no transcorrer da graduação, bem como, as formas de ingresso dos docentes à profissão.

3.3.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

De acordo com o artigo 36 da lei nº 070/2010, somente as ESFPP possuem a exclusividade pela formação inicial de docentes em nível de graduação/licenciatura na Bolívia, sendo as únicas instituições autorizadas a ofertar e a desenvolver os programas acadêmicos de formação de professores, sendo instituições desconcentradas e dependentes administrativamente da DGFP.

As ESFPP estão distribuídas entre os nove departamentos do Estado boliviano (Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosí, Santa Cruz e Tarija), sendo que, cada um deles possui suas províncias. Nestes departamentos, as ESFPP funcionam, juntamente, com as Unidades Acadêmicas (UA), as quais são:

entidades desconcentradas dependientes das ESFPP cuja máxima autoridade é o coordenador. Por exemplo: no Departamento de Cochabamba existe a Escola Superior de Formação de Professores “Simón Rodríguez”, cujas unidades académicas se encontram nas Províncias de Sacaba, Quillacollo y Chapare (BITTENCOURT e PEREZ, 2017, p. 493).

Ao todo, existem na Bolívia cerca de 27 ESFPP e 20 UA que, juntas, ofertam inúmeras especialidades, dentre as quais destacam-se: (a) Artes Plásticas e Visuais; (b) Ciências Naturais: Física e Química; (c) Comunicação e Linguagens: Castelhana e Inglês; (d) Matemática; (e) Educação Especial para Pessoas com Deficiências; (f) Educação Física e Esportes; e (g) Ciências Naturais: Biologia, Geografia, entre outras.

3.3.5.2 Acesso aos programas de formação docente

De acordo com a Convocatória Pública de número 1/2017, que trata do processo de admissão de candidatos às ESFPP e às Unidades Académicas (UA) da Bolívia, o acesso a estas instituições podem ocorrer conforme quatro diferentes modalidades: (a) modalidade A, comprova escrita; (b) modalidade B1, com candidatos originários de nação ou povo indígena de origem campesina, comunidades interculturais ou afro-bolivianas; (c) modalidade B2, com candidatos esportistas; e (d) modalidade B3, com candidatos sendo pessoas com deficiências (DGFM, 2017).

O regulamento definido para esta convocatória estabelece em seus artigos as disposições específicas e gerais de cada uma destas modalidades. No artigo 10, por exemplo, são descritos os seguintes aspectos gerais da modalidade A:

- I. Podrán postular las y los bachilleres del Sistema Educativo Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia.
- II. Para esta modalidad se establecen 20 plazas por especialidad y curso convocado, equivalente al 80% del total de plazas ofertadas.
- III. El área laboral será, según corresponda, en los niveles y especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva en los Subsistemas de Educación Regular y/o Educación Alternativa y Especial.
- IV. En el caso de la especialidad de Educación Especial para Personas con Discapacidad, al momento de su titulación serán destinados y designados a Centros de Educación Especial en el territorio nacional, de acuerdo a necesidad por lo cual deberán necesariamente firmar un compromiso en ese sentido al momento de presentar sus documentos a la ESFM a la que postula, dicho compromiso podrá ser descargado de la pagina web <http://dgfm.minedu.gob.bo/admision2018>
- V. Las y los postulantes a ESFM o UA de los departamentos de Beni y Pando, al momento de su titulación serán destinados y designados a Unidades Educativas del departamento en el que se formaron de acuerdo a necesidad; por lo cual deberán necesariamente firmar un compromiso, al momento de presentar sus documentos a la

ESFM a la que postula, dicho compromiso podrá ser descargado de la pagina web <http://dgfm.minedu.gob.bo/admision2018>

VI. El Cronograma y plazos establecidos en sus diferentes etapas estarán sujetos a la Convocatoria Pública No. 001/2017.

A redação dada pelos itens IV e V evidencia a obrigatoriedade da prestação de serviços, pelos egressos, nas unidades educativas e nos centros de educação especial, conforme determinação do artigo 101 do Decreto Lei de número 3.937/1955. Para inscrição no processo de admissão é necessário o pagamento de uma taxa, por meio de depósito bancário, tendo como favorecido o MEC-BO.

A prova de aptidão para a modalidade A1 é destinada aos candidatos das especialidades de Educação Inicial em Família Comunitária, Artes Plásticas e Visuais, Educação Musical, Educação Física e Esportes, Educação Especial para Pessoas com Deficiência e Especialidades Técnicas Tecnológicas Produtivas, a qual tem por objetivo avaliar aspectos, capacidades e destrezas dos candidatos a essas especialidades.

A prova de aptidão é composta pelos critérios de avaliação das áreas e aspectos relativos a cada especialidade, e a sua responsabilidade fica a cargo da Comissão Institucional de Especialidades (CIE). Esse modelo será avaliado sobre 100 pontos ponderados a 30%, sendo que ficarão habilitados a realizarem a prova escrita apenas os aprovados nesta primeira etapa, que alcançarem o mínimo de 61 pontos.

A prova escrita, por sua vez, tem como responsável pela sua elaboração e aplicação o MEC-BO, por meio da DGFP. Nessa possibilidade, há cerca de 100 perguntas de múltipla escolha que compreendem quatro áreas de conhecimento ao todo: (a) conhecimentos gerais do Sistema Educativo Plurinacional; (b) compreensão de leitura e raciocínio verbal; (c) raciocínio lógico matemático; e (d) conhecimentos da especialidade postulada.

Para as especialidades em que não é aplicada a prova de aptidão, a escrita será avaliada com 100 pontos sobre 100% e, para aquelas especialidades em que se aplica a prova de aptidão, estes 100 pontos serão avaliados de forma ponderada sobre os 70% restantes. A avaliação possui a duração máxima de 2 horas de aplicação.

Nesta modalidade, serão admitidos aqueles que obtiverem as maiores pontuações no somatório da prova de aptidão (ponderada a 30%) com a prova escrita (ponderada a 70%), levando-se em consideração o número de vagas ofertadas para cada modalidade. Para as especialidades que não contemplam a prova de aptidão, será considerada apenas a avaliação na prova escrita, sendo admitidos por ordem de classificação aqueles que obtiverem as maiores pontuações, de acordo com o número de vagas ofertadas.

Quanto à modalidade B1, são estabelecidos no artigo 25 do regulamento da Convocatória Pública de número 1/2017 onze itens que descrevem os aspectos gerais, onde se destacam sete deles:

- I. Podrán postular las y los bachilleres del Sistema Educativo Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia pertenecientes a alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino, Comunidad Intercultural o Afroboliviana.
- II. Las y los postulantes deberán contar con estudios en el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente, en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural, ubicadas en el área de influencia de la ESFM o UA a la que postula o del Departamento.
- III. Para completar el número de plazas establecidas, podrán postular a esta Modalidad bachilleres que hayan cursado el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural y Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativas Fiscales o de Convenio en área urbana, debido a que el nivel Secundario no existía en la comunidad o población donde curso el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en área rural.
- IV. Para esta modalidad se establecen 5 plazas por especialidad y curso convocado, equivalente al 20% de total de plazas ofertadas.
- V. El área laboral será, según corresponda, en los niveles y especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva en los Subsistemas de Educación Regular y/o Educación Alternativa y Especial.
- VI. Las y los postulantes que fueren admitidos realizarán la Práctica Educativa Comunitaria en su comunidad de origen desde su primer año de formación hasta la conclusión de su Formación Inicial.
- VII. Las y los postulantes en retribución a su comunidad deberán ejercer la docencia durante los primeros años en Unidades Educativas pertenecientes a su Comunidad o región de origen, con pertinencia académica.

A redação dada pelos itens IV e V da Modalidade A também se aplica a este artigo 25, no entanto, não há cobrança de taxa para aqueles que almejam ingressar nas ESFPP e nas UA pela modalidade B1; o mesmo vale para as modalidades B2 e B3.

Ao contrário da modalidade A, não se aplica a prova escrita para as modalidades B1, B2 e B3, mas apenas a prova de aptidão, cuja pontuação é avaliada numa escala de 0 a 100 pontos, sendo admitidos, nas modalidades B2 e B3, aqueles que obtiverem o mínimo de 61 pontos.

Para a modalidade B1, o critério de admissão é estabelecido conforme mostra a redação dada pelo artigo 37 da Convocatória Pública nº 1/2017:

- I. Serán admitidas/os con prioridad las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas.

II. En caso de no completar las plazas establecidas, serán admitidas/os las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área urbana, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas.

O que difere cada uma das quatro modalidades, além dos critérios de admissão, são os requisitos de postulação, os quais se apresentam no quadro 15, que melhor descreve cada modalidade:

Quadro 15 – Requisitos estabelecidos para os aspirantes das modalidades A, B1, B2 e B3.

Modalidades	Requisitos de cada modalidade
A	a) Formulário de postulação (FA1) original assinado pelo candidato. Compromisso com a disponibilidade de estudo em período integral (manhã e tarde), com frequência obrigatória.
B1	a) Formulário de postulação (FB1) original assinado pelo candidato. Compromisso com a disponibilidade de estudo em período integral (manhã e tarde), com frequência obrigatória e trabalho da prática educativa comunitária durante os primeiros 5 anos de formação em sua comunidade de origem. b) Certificado do Instituto de Língua e Cultura (ILC) correspondente a respeito da oralidade da Língua Materna da área de influência das Escolas Superiores de Formação de Maestros (ESFM) ou UA ou Departamento. Para candidatos pertencentes à Nação ou Povo Indígena Originário Campesino, Comunidades Interculturais ou Afro boliviana em que não se pratica uma Língua Originária, deverão apresentar certificado emitido pelas autoridades campesinas originárias em que se certifique o pertencimento a Nação ou Povo Indígena Originário Campesino, Comunidades Interculturais ou Afro boliviana e as limitações do uso da Língua Originária neste contexto.
B2	a) Original e fotocópia simples de Certificado Médico expedido pelo Instituto Nacional de Saúde Ocupacional (INSO) ou um hospital do Sistema Público de Saúde, atestando que o candidato está apto para a prática de exercício físico intenso. b) Esportistas em destaque nas competições nacionais; original e fotocópia simples do certificado emitido pelo Ministério dos Esportes ou pela Federação correspondente endossado pelo Comitê Olímpico Boliviano em que se certifique a competição, disciplina, gestão e que tenha obtido em competição individual o primeiro, segundo ou terceiro lugar ou em competição coletiva unicamente em primeiro lugar. c) Esportistas em destaque nas competições internacionais; original e fotocópia simples do certificado emitido pela Federação correspondente, endossado pelo Comitê Olímpico em que se certifique a competição, disciplina, gestão e que tenha obtido em competição individual ou coletiva o primeiro, segundo ou terceiro Lugar.
B3	a) Fotocópia autenticada e atualizada do Cartão de Deficiência emitido pela Unidade Especializada Departamental, Comitê Departamental de Pessoas com Deficiência (CODEPEDIS) ou Instituto Boliviano de Cegueira (IBC), conforme o caso.

Fonte: DGFM (2017).

Portanto, nota-se que na Bolívia é possível ingressar no sistema de Educação Superior de diversas maneiras que, potencialmente, atendem os distintos candidatos. Destaca-se a modalidade B1, pois exige trabalho da prática educativa por um determinado período, na comunidade de origem do aluno. No próximo item, apresentam-se os programas que complementam a formação inicial do professor.

3.3.5.3 Complementação da formação inicial do professor

No Estado Plurinacional da Bolívia, a complementação da formação inicial de professores conta ao todo com dois programas: o Programa de Formação Complementária para atores do Sistema Educativo Plurinacional (Profocom-SEP) e a Unidade Especializada de Formação Contínua (Unefco), os quais compreendem quatro cursos em duas diferentes modalidades (presencial e semipresencial), voltados para o desenvolvimento de processos de informação, socialização e capacitação em temáticas educativas e sociais dentro do princípio estabelecido para a formação integral dos estudantes.

Os cursos vinculados a estes programas são destinados aos estudantes em formação de professores e oriundos da Educação Secundária Comunitária Produtiva, a qual tem como uma de suas finalidades, de acordo com a redação do artigo 14 da lei nº 70/2010, o seguinte preceito:

I. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.

No quadro 16, estão descritos os quatro cursos vinculados a cada um destes programas e a carga horária estabelecida para as diferentes modalidades, sejam presenciais ou semipresenciais.

Quadro 16 – Cursos para estudantes em formação de professores e estudantes do nível secundário comunitário produtivo.

Programa	Curso	Duração
Modalidade Semipresencial		
Profocom-SEP	Modelo Educativo Sociocomunitario Produtivo para estudantes de Educação Secundária Comunitária Produtiva	4 meses
Modalidade Presencial		
Unefco	Ciclos Formativos TIC na prática educativa para estudantes de ESFM/UA.	50 horas
Ciclo Gestão de Risco e Mudança Climática para Estudantes ESFM/UA – Modalidade Presencial		
Unefco	Educação em harmonia com a Mãe Terra para Viver Bem na Gestão de Irrigação e Mudança Climática.	50 horas
	Gestão de Riscos e Mudanças Climáticas em Harmonia e Equilíbrio com a Mãe Terra.	50 horas
	Instrumentos pedagógicos para o processo de atenção de desastres e emergências.	50 horas
	Aplicação de ferramentas do Plano de Segurança para Unidades Educativas.	50 horas
Ciclo de Promoção de Uma Cultura de Ética, Transparência e Luta Contra a Corrupção para Estudantes ESFM/UA – Modalidade Presencial		

Unefco	Corrupção – Luta contra a Corrupção.	30 horas
	Valores e Princípios Éticos da Função Pública.	30 horas
	Educação de Cidadãos Honestos.	30 horas

Fonte: Minedu (2018).

Pelo que podemos ver nas descrições de cada curso, compreende-se que a complementação da formação inicial dos estudantes das ESFM e das UA é bem diversificada, abrangendo espaços para além da graduação, que buscam atender a prospecção multicultural do povo boliviano.

3.3.6 Ingresso dos docentes à profissão

Na Bolívia, quem se forma como professor está habilitado para ingressar automaticamente no sistema público e o Estado garante sua estabilidade funcional. Isto não acontece em outras profissões, pois, para se inserir no sistema laboral público, é necessário passar por processos de seleção que atestem suas qualificações para exercer carreira. Por este motivo, a docência é denominada por Profissão Livre.

Assim, segundo o Capítulo 16 do Informe Educacional sobre a Bolívia, realizado pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), as exigências para o ingresso dos docentes no setor público envolvem os seguintes critérios:

Las líneas fundamentales vigentes en la carrera docente provienen del Código de la Educación. El acceso a la docencia exige la condición de ser boliviano o extranjero con capacidad profesional, con título otorgado o revalidado por el Estado, tener no menos de 18 años ni más de 60 (Código..., Art. 230). Los interinos acceden al escalafón mediante pruebas de idoneidad y cinco años de servicio; para ser maestro titular se debe vencer un examen de capacidad teórica de acuerdo a un programa especial, cuya primera reprobación conduce a la postergación del acceso y la segunda a la inhabilitación. Además, para consolidar su carrera, el docente debe mostrar la planificación y preparación de las lecciones escolares, ampliar su cultura de manera permanente (Art. 237) y aportar a la formación de la conciencia nacional. Este acceso y desenvolvimiento en la carrera están regidos por la determinación de servicio público (OEI, p. 6, 1997).

Quanto ao ingresso dos docentes no setor privado, o artigo 99 da Resolução Ministerial de número 1/2017 (BOLÍVIA, 2017), que estabelece as normas regulares para a educação básica no país, menciona que é uma exigência para ser professor em uma unidade de ensino: ter o título de Maestro, formado em ES e dos programas de profissionalização de professores interinos com diploma de licenciatura, assim como, profissionais com formação em mestrado ou doutorado com experiência suficiente no campo educacional. O processo de admissão fica a cargo de cada instituição, segundo suas próprias diretrizes.

3.4. BRASIL

Como o Brasil é um dos membros fundadores do Mercosul, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado o levantamento dos dados desta nação para que fosse possível fazer a comparação entre países. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e os contextos da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.4.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado por República Federativa do Brasil, o país adotou para seu governo a forma representativa de uma Assembleia Constituinte, formada por senadores e deputados, com eleições diretas para o presidente, que tem um mandato de 4 anos (BRASIL, 1988). Tem como bandeira o símbolo da figura 13.

Figura 13 – Bandeira nacional da República Federativa do Brasil.



Fonte: Planalto (2016).

A bandeira tem formato de um retângulo de cor verde representando a natureza; o amarelo simboliza a riqueza mineral do país; enquanto o círculo azul indica o céu, com as estrelas no lugar de cada estado brasileiro. Por sua vez, a frase “Ordem e Progresso” foi inspirada em um lema do positivismo, corrente filosófica popular na época de sua criação (BIANCHIN, 2016).

O país está localizado no subcontinente da América, na região Sul, juntamente com outros doze países, sendo ele o maior em área e o mais populoso. A subdivisão geográfico-política do Brasil é composta por 26 estados e o Distrito Federal, que são distribuídos em uma área continental de 8.515.759 km², fazendo fronteira com dez países, sendo eles: Argentina,

Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela (IBGE, 2017a).

A última constituição do Brasil foi promulgada em 1988 e é a sétima na história do país. O objetivo do texto foi o de regular e pacificar os conflitos e interesses políticos por meio de regras que tratam dos direitos fundamentais do cidadão, da organização dos poderes, da defesa do estado e da democracia, e da ordem econômica e social (PLANALTO, 2017).

3.4.2. Cenário da população

Conforme o último levantamento populacional, realizado em 2017, o Brasil ultrapassou 207 milhões de pessoas em todo o país. Estima-se que existem 207.660.929 habitantes divididos em cinco regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e o Sul. Essas regiões são compostas por 26 estados e o Distrito Federal (Brasília), e são divididas em 5.570 municípios (IBGE, 2017b).

Das cinco regiões, o Centro-Oeste possui 15.875.907 (7,65%) habitantes; o Nordeste possui 57.254.159 (27,57%); o Norte tem 17.936.201 (8,64%); o Sudeste, com 86.949.714 (41,87%); e o Sul, 29.644.948 (14,28%).

A região Centro-Oeste é composta por três estados; o Nordeste possui nove estados; o Norte, sete estados; o Sul, por três estados, e a região Sudeste tem quatro estados (IBGE, 2010). Essa divisão política das regiões do Brasil pode ser observada na figura 14.

Figura 14 – Mapa político da República Federativa do Brasil.



Fonte: Maps of World (2013c).

A região Centro-Oeste é composta pelos estados: Mato Grosso do Sul, com 2.713.147 (1,31%) habitantes; Mato Grosso, com 3.344.544 (1,61%); Goiás, com 6.778.772 (3,26%); e pela capital, o Distrito Federal, com 3.039.444 (1,46%).

Já a região Sul é composta por três estados: Paraná, com 11.320.892 (5,45%) habitantes; Santa Catarina, com 7.001.161 (3,37%), e Rio Grande do Sul, com 11.322.895 (5,45%).

A outra região, o Sudeste, tem quatro estados: Minas Gerais, com 21.119.536 (10,17%) habitantes; Espírito Santo, com 4.016.356 (1,93%); Rio de Janeiro, com 16.718.956 (8,05%), e São Paulo, com 45.094.866 (21,72%).

O Nordeste é composto por sete estados: Maranhão, com 7.000.229 (3,37%) habitantes; Piauí, com 3.219.257 (1,55%); Ceará, com 9.020.460 (4,34%); Rio Grande do Norte, com 3.507.003 (1,69%); Paraíba, com 4.025.558 (1,94%); Pernambuco, com 9.473.266 (4,56%); Alagoas, com 3.375.823 (1,63%); Sergipe, com 2.288.116 (1,10%), e Bahia, com 15.344.447 (7,39%).

Por fim, a região Norte é composta pelos estados: Rondônia, com 1.805.788 (0,87%) habitantes; Acre, com 829.619 (0,40%); Amazonas, com 4.063.614 (1,96%); Roraima, com 522.636 (0,25%); Pará, com 8.366.628 (4,03%); Amapá, com 797.722 (0,38%), e Tocantins, com 1.550.194 (0,75%).

Nesse contexto brasileiro, essas regiões administram uma quantidade diversificada de municípios. A região Centro-Oeste é composta por: Mato Grosso do Sul, 79 municípios; Mato Grosso, 141 municípios; Goiás, 246 municípios, e Distrito Federal 1 município. Já o Sudeste é composto por: Minas Gerais, 853 municípios; Espírito Santo, 78 municípios; Rio de Janeiro, 92 municípios, e São Paulo, 645 municípios (IBGE, 2017b).

Por sua vez, o Sul é composto por: Paraná, 399 municípios; Santa Catarina, 295 municípios, e Rio Grande do Sul, 497. O Norte é composto por: Rondônia, 52 municípios; Acre, 22 municípios; Amazonas, 62 municípios; Roraima, 15 municípios; Pará, 144 municípios; Amapá, 16 municípios, e Tocantins, 139 municípios (IBGE, 2017b).

Por fim, a região Nordeste é composta por: Maranhão, 217 municípios; Piauí, 224 municípios; Ceará, 184 municípios; Rio Grande do Norte, 167 municípios; Paraíba, 223 municípios; Pernambuco, 185 municípios; Alagoas, 102 municípios; Sergipe, 75 municípios, e Bahia, 417 municípios (IBGE, 2017b). De maneira a facilitar a organização, é possível observar no quadro 17 como o Brasil é subdividido em regiões e seus respectivos estados, além das populações e porcentagens.

Quadro 17 – Distribuição populacional do Brasil em 2017.

Região	Estado	Habitantes	Porcentagem (%)
Sul	Paraná	11.320.892	5,45
	Santa Catarina	7.001.161	3,37
	Rio Grande do Sul	11.322.895	5,45
	Total	29.644.948	14,28
Sudeste	São Paulo	45.094.866	21,72
	Rio de Janeiro	16.718.956	8,05
	Minas Gerais	21.119.536	10,17
	Espírito Santo	4.016.356	1,93
	Total	86.949.714	41,87
Centro-Oeste	Goiás	6.778.772	3,26
	Mato Grosso	3.344.544	1,61
	Mato Grosso do Sul	2.713.147	1,31
	Distrito Federal	3.039.444	1,46
	Total	15.875.907	7,65
Norte	Pará	8.366.628	4,03
	Amazonas	4.063.614	1,96
	Rondônia	1.805.788	0,87
	Roraima	522.636	0,25
	Tocantins	1.550.194	0,75
	Acre	829.619	0,40
	Amapá	797.722	0,38
	Total	17.936.201	8,64
Nordeste	Bahia	15.344.447	7,39
	Pernambuco	9.473.266	4,56
	Ceará	9.020.460	4,34
	Maranhão	7.000.229	3,37
	Rio Grande do Norte	3.507.003	1,69
	Alagoas	3.375.823	1,63
	Piauí	3.219.257	1,55
	Sergipe	2.288.116	1,10
	Paraíba	4.025.558	1,94
	Total	57.254.159	27,57
Total		207.660.929	100

Fonte: IBGE (2017b).

Como se pode observar no quadro 17, o país, em 2017, atingiu 207.660.929 de habitantes, com uma quantidade desigual nas regiões. A que apresenta mais pessoas é o Sudeste, com aproximadamente, 42% (quase a metade da população do Brasil). Por outro lado, a menor região é o Centro-Oeste, com aproximadamente 7,5%, uma diferença considerável.

De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de aproximadamente 15,58%, o que potencialmente pode ser explicado pelo aumento da expectativa de vida dos brasileiros. Conforme nota-se no quadro 18, a seguir, a estimativa é que, até 2040, o país aumente em mais de vinte mil habitantes em sua população, chegando a 231.601.656 habitantes.

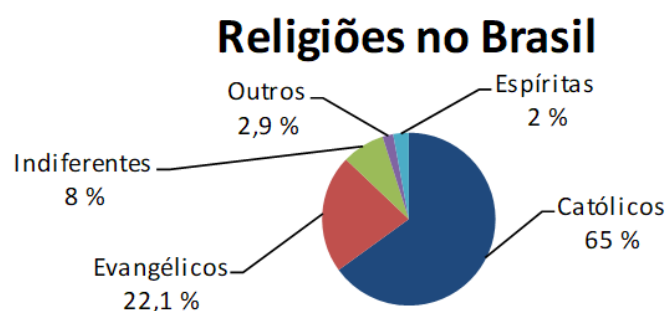
Quadro 18 – Progressão quinquenal da população brasileira.

Ano	Quantidade
2010	196.796.269
2015	205.962.108
2020	213.863.046
2025	220.370.552
2030	225.472.214
2035	229.202.582
2040	231.601.656

Fonte: United Nations (2017).

Além disso, no que diz respeito aos aspectos religiosos do país, a maioria da população se declara católica, com 65%; 22,1% evangélicos; 8% sem religião; 2% espíritas, e os 2,9% são os restantes, como: umbandistas, judeus, mulçumanos, entre outros, conforme a figura 15 (IBGE, 2012).

Figura 15 – Grupos religiosos no Brasil.



Fonte: IBGE (2012).

Outro fator a ser destacado é que a língua oficial do Brasil é o português (BRASIL, 1998) e sua moeda oficial é o real, denominado pela sigla R\$; os valores das notas são: 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais, enquanto os valores das moedas são: 1, 5, 10, 25 e 50 centavos, bem como, de 1 real (BCB, 2018a, 2018b).

3.4.3. Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação brasileira atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de atuantes nas funções de docência e de alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam os números de matrículas e professores do Brasil, nos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e privado na Educação Básica.

Com um total de 48.608.093 alunos matriculados no ano de 2017 nos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e privado, o Brasil tem cerca de 24% de sua população como estudante da Educação Básica (INEP, 2018b), conforme é possível observar no quadro 19.

Quadro 19 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica no Brasil, em 2017.

Sistema	Matrículas	Professores	Porcentagem de matrículas em relação à população brasileira (%)	Média de alunos para cada professor
Público	Federal	396.482	35.415	11,20
	Estadual	16.222.814	689.186	23,54
	Municipal	23.101.736	1.167.918	19,78
	Total	39.721.032	1.892.519	20,98
Privado	8.887.061	534.172	4,38	16,64
Total geral	48.608.093	2.255.066	23,97	21,56

Fonte: INEP (2018b).

Já em relação à quantidade de professores que atuam na Educação Básica do país, há um total de 2.255.066. Com esses quantitativos, ao calcular a média de alunos para cada docente, por meio da divisão de número de alunos pelo número de professores, os sistemas de ensino brasileiros detêm, aproximadamente, 22 alunos para cada professor, de acordo com o quadro 19.

Nota-se que o sistema educacional do Brasil perpassa os ensinos federal, estadual, municipal e privado. Além disso, a organização curricular do país e a distribuição de alunos e professores ocorrem por meio das modalidades: Educação Infantil, que é responsabilidade das prefeituras; Educação Básica, que se subdivide em Ensino Fundamental I – obrigação das prefeituras -; Ensino Fundamental II – sob a responsabilidade dos estados -, e Educação Superior – mantida pelo governo federal. Estas têm a obrigatoriedade de atender os alunos de 4 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 20.

Quadro 20 – Organização curricular brasileira.

Modalidade	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Infantil	Creche Cine 0	Não obrigatória	-	0 a 3 anos	Graduação em Pedagogia
	Pré-escolar Cine 0		-	4 a 5 anos	
Educação Básica	Educação Fundamental I Cine 1	Obrigatória	-	6 a 10 anos	
	Educação Fundamental II Cine 2		-	11 a 14 anos	

	Ensino Médio Cine 3		-	15 a 17 anos			
Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-	a partir de 18 anos	Professor com especialização		
	Pós- graduação		Especialização (Lato sensu)		Mestrado (Stricto sensu) Cine 7	Acadêmico	Mestrado
						Profissional	
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8		Doutorado		
			Pós-doutorado				

Fonte: Marim; Manso (2018).

Atualmente, o principal documento legislativo que rege a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; em sua terceira versão, com diversas modificações desde que foi lançada, é identificada como lei federal pelo número 9.394. As anteriores foram promulgadas respectivamente em 1961 e 1971 (BRASIL, 1961, 1971a, 1996b). A Constituição brasileira também garante a educação como um direito da sociedade, por meio do artigo sexto do Capítulo II (BRASIL, 1988).

A LDBEN é organizada em 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que representam as premissas educacionais voltadas à educação que o Brasil pretende ao seu povo, conforme se observa no quadro 21.

Quadro 21 – Organização da LDBEN brasileira.

Título	Capítulo	Seção	Descrição
Título I	-	-	Da Educação
Título II	-	-	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Título III	-	-	Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Título IV	-	-	Da Organização da Educação Nacional
Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	Capítulo I	-	Da Composição dos Níveis das Escolas
	Capítulo II Da Educação Básica	Seção I	Das Disposições Gerais
		Seção II	Da Educação Infantil
		Seção III	Da Educação Primária
		Seção IV	Da Educação Secundária
		Seção V	Da Educação de Jovens e Adultos
	Capítulo III	-	Da Educação Profissional
Capítulo IV	-	Da Educação Superior	
Capítulo V	-	Da Educação Especial	
Título VI	-	-	Dos Profissionais da Educação
Título VII	-	-	Dos Recursos Financeiros
Título VIII	-	-	Das Disposições Gerais
Título IX	-	-	Das Disposições Transitórias

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018).

No sistema educativo brasileiro, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996b), o ensino é gratuito nas instituições oficiais, fruto dos impostos que são colhidos dos cidadãos no decorrer do ano. Apesar disso, o artigo sétimo do título III da lei supracitada, pontua que a iniciativa privada também pode oferecer a educação, desde que cumpra as normas nacionais, tenha seu funcionamento autorizado pelo Poder Público e possua capacidade de autofinanciamento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também garante aos cidadãos, com até 17 anos de idade, o direito à educação visando o desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; neste caso, o dever é da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público (BRASIL, 1990).

Outros dois documentos que legislam sobre a educação no país são: o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram atualizados por meio da BNCC. Tanto o PNE quanto os PCN foram previstos no nono artigo do título IV da LDBEN, respectivamente, nos itens: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996b); e

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996b, on-line).

O PNE foi apresentado e aprovado como a lei de número 13.005, em 2014. Com vigência de dez anos, contados a partir da data de publicação, o documento tem como diretrizes, destacadas no segundo artigo:

(a) erradicação do analfabetismo; (b) universalização do atendimento escolar; (c) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (d) melhoria da qualidade da educação; (e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (h) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (i) valorização dos (as) profissionais da educação; e (j) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, on-line).

Outro documento – a BNCC – atualiza o currículo brasileiro. O caráter normativo aplica-se, exclusivamente, à educação escolar, e:

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

Sua construção se deu por meio de discussões de envolvidos com a Educação, por meio de uma plataforma disponibilizada na *internet*, onde os professores e qualquer outro cidadão puderam efetuar contribuições e sugestões. Os membros responsáveis pela estrutura da base têm parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e fazem parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é subsidiado ao MEC-BR. O documento tem sua estrutura pautada nas etapas da Educação Básica, de acordo com as competências e as áreas do conhecimento específicas e gerais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No primeiro semestre de 2018, como formação continuada, o governo propôs às secretarias, diretorias de ensino, escolas públicas e particulares e instituições de ensino superior, que desenvolvessem um trabalho voltado à mobilização da BNCC. O “Dia D”, como foi chamado, partiu da apresentação de um vídeo sobre as dez competências da base, bem como de materiais direcionados aos professores, para que desenvolvessem sugestões de atividades relacionando os documentos e as práticas docentes em cada área do conhecimento (BRASIL, 2018c).

Percebe-se, portanto, a movimentação por parte das instituições que atuam para a educação em cumprir com a proposta do governo de maneira que os discentes e professores conheçam o documento. Esse movimento pode ser observado nas instâncias políticas que discutem a BNCC, secretarias de educação, escolas e em universidades que adotam programas como a Residência Pedagógica, vinculada ao currículo atualizado.

3.4.4. Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Com intuito de apresentar as trajetórias históricas, legislativas e econômicas que permeiam a formação docente no Brasil, a seguir, foram estudadas as leis que favoreceram o professor ao longo dos anos, detalhando-as em seguida; além disso, também se apresenta quais leis, atualmente, dizem respeito à educação em relação à formação de professores. Por fim, foi

realizado um levantamento das origens e dos caminhos percorridos dos recursos financeiros que são destinados aos estudos dos licenciandos.

3.4.4.1. Trajetórias históricas

Para organizar a trajetória histórica do contexto legislativo do Brasil, realizou-se a utilização de um quadro, que elucida as leis, e suas respectivas datas de promulgação, e quais são do tipo geral (rege a educação como um todo) ou parcial (diz respeito apenas a determinado setor).

Quadro 22 – Leis promulgadas relativas à educação

Legislação	Global/ Parcial
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/4024 de 20/12/61	Global
Lei da Reforma Universitária. Lei 5540 de 28/11/68	
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5692 de 11/08/71	
Lei 7044/82 de 18/10/82	
Constituição 1988 – 05/10/1988	Parcial
Plano Decenal de Educação – 1993 a 2003	
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/9394 de 20/12/96	Global
Decreto 3276/99	Parcial
Resolução CNE/CP 1/99	
Decreto 3554/00	
Resolução CNE/CP 009/2001	
Resolução CNE/CP 027/2001	
Resolução CNE/CP 028/2001	
Resolução CNE/CP 1/2002	
Resolução CNE/CP 2/2002	
Plano Nacional de Educação (2001 a 2010) – Lei 10.172/2001	
Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) – Lei 3.005/2014	
Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 2015	
Lei 13.415/17 de 16/02/2017	Parcial

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018).

Houve três versões da LDB ao longo da história brasileira. Após 1946, o país decretou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, que tinha como uma de suas propostas, inferir à União a competência quanto à legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946a). Para cumprir a proposta da Constituição, em 1961 foi promulgada a primeira LDB, mais de treze anos após a apresentação do primeiro projeto¹³ ao parlamento brasileiro (BARROS, 2016).

¹³ Responsável pela elaboração do primeiro projeto da LDB, a comissão denominada por Manifesto da Escola Nova era presidida por Lourenço Filho (BARROS, 2016), que tem, como uma de suas mais conhecidas obras, o livro Educação Comparada, utilizado como fundamentação para a metodologia desta dissertação.

A LDB de 1961 era composta de diversos artigos agrupados em treze títulos, que tratavam do direito à educação a todos, da administração, dos recursos financeiros e da responsabilidade do poder público sobre o ensino primário, médio e superior. Sobre a formação de professores, a legislação propôs a educação de grau: (a) médio, que deveria ser ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação docente para o ensino primário e pré-primário;(b) e superior, objetivando a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, 1961).

Entretanto, em 1968, o governo do segundo período da Ditadura Militar, assina o decreto de número 62.937, em 2 de julho (BRASIL, 1968a). Este tinha a intenção de instituir um grupo de trabalho para promover a reforma universitária, pois havia a necessidade de ir ao encontro do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), que era a definição da política de desenvolvimento e crescimento econômico do Brasil para o período compreendido de 1968 a 1970 (MATOS, 2002).

Para cumprir o cronograma, o governo desenvolveu diversificadas áreas e metas que atendessem as propostas do PED. Uma delas, denominada por *Meta-Homem*, intencionava atender os programas de desenvolvimento para a Educação, Saúde e Habitação. Dessa maneira, a ideia era mobilizar a opinião pública à importância dos temas, em especial, da necessidade de mão-de-obra no país (BRASIL, 1967).

Portanto, o documento supracitado tinha propostas aos três níveis da educação, sendo o: (a) ensino primário, responsável por resolver os problemas de reprovação e abandono, em especial nos grandes núcleos urbanos, de maneira a alcançar a erradicação do analfabetismo; (b) ensino médio, necessário para a expansão da rede de ensino público e do sistema de bolsas, bem como, da intensificação da formação de técnicos no país; e (c) ensino superior, importante para atender as especializações prioritárias para o desenvolvimento econômico e social (engenheiros, químicos etc.), além de propiciar modificações no modo de financiamento do próprio ensino superior, por meio da eliminação gradual da gratuidade e do aumento da carga horária do professorado.

Assim, no decreto proposto, o grupo de trabalho deveria ser composto por onze membros, para acelerar a reforma das universidades, “visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968a, on-line).

Portanto, em 1968, é assinada a Lei de número 5.540, que tratava das normas de organização e funcionamento do ensino superior, além de propor uma articulação com a escola

média. Um dos principais pontos deste documento foi a maneira que se impôs a escolha dos reitores e vice-reitores das universidades públicas, tornando, portanto, estes em cargos políticos, escolhidos pelo presidente do Brasil (BRASIL, 1968b).

Ainda no governo ditatorial, foi aprovada a Lei de número 5.692, em 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; essa lei foi a segunda versão da LDB que, entre outros, introduziu a profissionalização nas escolas (BRASIL, 1971a). Por meio de oito subitens, denominados por capítulos, propôs-se a reestruturação da educação de grau básico, inclusive alterando a denominação, antes, chamada de ensino primário e médio. Onze anos depois, em 1982, com a lei de número 7.044, realizou-se a revogação dos itens referentes à profissionalização do ensino de 2º grau da LDB de 1971 (BRASIL, 1982).

A Constituição brasileira, promulgada em 1988, emergiu por meio de uma Assembleia Nacional, para instituir um Estado Democrático, que assegurasse: o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça à sociedade (BRASIL, 1988). Desde essa data, diversas alterações foram realizadas, por meio de legislação denominada por Emenda Constitucional.

Neste documento, subdividido hierarquicamente em: títulos, capítulos, seções, artigos, itens e parágrafos, a educação apresenta-se como um direito social, inclusive atendida por meio de um salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado. Decidiu-se que a União seria a responsável em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, com meios de acesso proporcionados pela própria União, além dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Estes teriam a responsabilidade de manter, com apoio das instâncias superiores, os programas de educação pré-escolar¹⁴ e de ensino fundamental.

Na seção I, do capítulo III, referente ao título VIII da Constituição de 1988, que trata especificamente da Educação, destaca-se: (a) é um direito de todos e dever do Estado e da família; (b) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e (c) conforme o artigo 212, os recursos são oriundos da receita resultante de impostos, onde a União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Houve também o plano decenal de educação, que emergiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O Brasil desenvolveu o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que indicava as diretrizes da política educacional para os próximos dez anos – isto é, até 2003 – e deveria ser aperfeiçoado

¹⁴ A emenda constitucional de número 53, publicada em 2006, alterou o termo “pré-escola” para “educação infantil” (BRASIL, 2006b).

e adequado nos Estados e Municípios com a elaboração de seus próprios planos (BRASIL, 1993).

Para atender uma das competências legislativas da União, previstas na Constituição de 1988, o governo estabeleceu, por meio da Lei de número 9.394, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b).

No mesmo governo, dispôs-se sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, por meio do decreto de número 3.276, em 1999, em complementação à LDBEN (BRASIL, 1999a). Institui-se que os cursos de formação de docentes deveriam ser organizados para atender, entre outros, a: (a) compatibilidade com a etapa em que atuarão os graduados; (b) possibilidade de complementação de estudos; (c) formação básica comum, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar; e (d) articulação entre os cursos de formação inicial e os programas e processos de formação continuada.

A resolução do MEC-BR,CNE/CP 1, publicada em 1999, dispôs sobre os Institutos Superiores de Educação, incluindo os cursos normal superior e de licenciaturas, bem como, os programas de formação continuada, especial e pós-graduação, a necessidade: da articulação entre teoria e prática; a articulação entre áreas do conhecimento; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional; a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo (BRASIL, 1999b).

Já o decreto de número 3.554, de 2000, propôs uma atualização quanto ao processo de formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, colocando em pauta a preferência pelo curso normal superior direcionado aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2000e).

Por sua vez, o parecer do MEC-BR, de número 9, desenvolvido pelo CNE, apresenta um relatório sobre alguns itens da legislação educacional, disponível até então, que precede uma proposta de instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).

Além disso, no que diz respeito à formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica, o parecer do MEC-BR, proposto pelo CNE, de número 27, homologado em 2001, pressupõe que o estágio curricular supervisionado, que é realizado nas escolas, deveria ser vivenciado durante o curso de formação, a partir do início da segunda metade do curso, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (BRASIL, 2002b)

Nesse sentido, o CNE também apresentou, em 2001, o parecer de número 28, que os cursos de graduação voltados à formação docente tivessem a seguinte duração e carga horária: (a) quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; (b) quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (c) 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e (d) duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais (BRASIL, 2002c).

No mesmo ano, aprovou-se o Plano Nacional de Educação, por meio da lei 10.172, com as estratégias e perspectivas brasileiras para os próximos dez anos. O documento foi subdividido em seis itens, e seus respectivos subitens, versando sobre: (a) níveis de ensino; (b) modalidades de ensino; (c) magistério e a educação básica; e (d) financiamento e gestão (BRASIL, 2001).

Em 2002, o CNE aprovou duas resoluções: a CP1 e a CP2, que dizem respeito, respectivamente: (a) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e (b) à duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002d; 2002e).

Em 2003, o governo acrescentou o PNE, com validade de dez anos, em continuidade ao plano que o antecede. O documento, apoiado pela lei de número 13.005, de 2014, atualizou informações estatísticas do país, bem como, desenvolveu vinte metas para o sistema educativo (BRASIL, 2014). O PNE estará em vigor até o ano de 2020 e será discutido e comentado no próximo subitem deste trabalho.

A resolução CP 2/2015, proposta pelo Conselho Pleno do CNE, é outro documento do espectro legislativo brasileiro que versa sobre a docência e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada (BRASIL, 2015). O documento dispõe da estrutura e currículo para a formação do professor da educação básica.

O governo também apresentou a lei de número 13.415, em 2017, com intenção de reformular a educação básica, em especial, por meio do aumento da carga horária, além de associar o ensino à BNCC (BRASIL, 2017c). Nesse sentido, o EM foi a modalidade que mais recebeu modificações, podendo ter diferentes arranjos curriculares, tais como: (a) linguagens e suas tecnologias; (b) matemática e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) ciências humanas e sociais aplicadas; e (e) formação técnica e profissional.

A BNCC, por sua vez, refere-se à tentativa, por parte do governo, de unificar os conteúdos de maneira comum a todo o país. Com materiais disponibilizados a partir de 2015,

primeiramente foram publicadas vertentes para o EF e, posteriormente, em 2018, para o EM, com diretrizes que as escolas devem seguir.

3.4.4.2. Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Para compreender a organização da formação inicial de professores no Brasil, faz-se necessário atentar-se a uma das principais leis que norteiam a educação no país: a LDBEN. Conforme explicitado anteriormente, o documento de 1996, identificado pelo número 9.394, é organizado por 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que foram modificados em diversos momentos.

No título VI, que trata dos profissionais que atuam na área educativa, ou seja: (a) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, conforme a lei de número 12.014; (b) portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como, com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (c) portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009a); (d) com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado; e (e) graduados que tenham feito complementação pedagógica, de acordo com lei de número 13.415 (BRASIL, 2017c).

Esta lei, em complementação a LDBEN, prevê que a formação desses profissionais supracitados ocorre em nível superior, “em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, sendo responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2009a).

Além disso, a lei de número 12.056 dá preferência ao ensino presencial, fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância, quando possível (BRASIL, 2009b). Reitera-se que os incentivos promovidos por meio de bolsas de iniciação à docência ocorrem em função da lei de número 12.796 (BRASIL, 2013b).

Outro documento que legisla sobre a educação no país é o PNE, apresentado e aprovado como a lei de número 13.005, em 2014, e tem vigência de dez anos, contados a partir da data de publicação. Por meio de vinte metas voltadas ao sistema educativo brasileiro, com diversificadas estratégias para efetuar o cumprimento, objetiva algumas propostas para a

formação docente. Neste sentido, há 32 estratégias específicas para as formações docente inicial e continuada, distribuídas pelas metas 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014). Por meio desta lei, nota-se uma preocupação com a formação de professores e a importância de valorização dos profissionais da educação.

Já a BNCC, que possui caráter normativo, e aplica-se exclusivamente à educação escolar, foi apresentado em duas versões, uma para o EF e outra ao EM. Além de propor aos sistemas de ensino que desenvolvam processos de formação continuada para conhecimento da BNCC, o intuito do governo é que, uma vez que este documento será a base do que se ensinará de conteúdos no Brasil, os professores tenham contato com as premissas nos níveis de formação inicial.

Quanto à estrutura da formação de professor, a CP 2/2015 (BRASIL, 2015) apresenta um capítulo específico, numerado por IV, onde infere que os cursos devem abranger a licenciatura, os graduados não licenciados e os profissionais que pretendam efetuar a segunda licenciatura.

Para o primeiro caso mencionado – licenciatura – institui-se que deve se concretizar em, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, ao menos, 8 semestres, equivalentes há 4 anos, distribuídas em: (a) 400 horas de prática como componente curricular; (b) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, apesar de, atualmente, este poder ser substituído pelo Programa de Residência, lançado em 2018; (c) pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.

Já em relação ao segundo caso mencionado, dos graduados não licenciados, deve-se ter carga horária mínima de 1.000 a 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, e respeita os princípios: (a) o estágio curricular supervisionado é de 300 horas; (b) deverá haver 500 horas dedicadas ao núcleo de estudos de formação geral; (c) 900 horas para o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (d) 200 horas para o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No terceiro e último caso, de segunda licenciatura, os cursos terão carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura e, além disso, atende o princípio de que a carga horária do estágio curricular supervisionado deve ser de 300 horas.

É possível observar, portanto, que o espectro legislativo brasileiro oferece aos formandos da docência três núcleos, que abrangem os princípios e fundamentos da educação, os preceitos dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, bem como, a oportunidade de, ao longo do processo, ter acesso às atividades, projetos e programas que envolvem a relação da teoria com a prática.

Além disso, o artigo 8, da CP 2 (BRASIL, 2015), admite que o egresso do curso de formação inicial em nível superior deverá estar apto à atuação em sala de aula e na gestão das instituições de educação básica; nesse sentido, em parágrafo único do artigo 10, compreende-se que as atividades do magistério também estão voltadas à atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação.

Nota-se que o documento supracitado intenciona a formação inicial e continuada para profissionais que atuem nas três etapas, sendo: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental; e (c) Ensino Médio, com suas modalidades – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e educação à distância. Os projetos formativos devem ser elaborados e articulados pelas instituições de educação superior e pelos sistemas de educação básica que, de acordo com os artigos 17 e 18 da LDBEN (BRASIL, 1996b), compreende: (a) as instituições de educação mantidas pelo Poder Público estadual, municipal e pelo Distrito Federal; (b) as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; e (c) os órgãos de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A LDBEN também indica, em seu artigo 66, que o preparo direcionado ao docente que atuará no magistério superior ocorra por meio de formação em nível de pós-graduação, sendo prioritário os programas de mestrado e doutorado, isto é, que atendam aspectos relativos a cursos *stricto sensu* (BRASIL, 1996b).

3.4.4.3. Alocação dos recursos econômicos

Por meio da Constituição de 1988, decidiu-se que a União seria a responsável, além dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por manter os programas de educação. Destaca-se por meio do artigo 212 que, sendo gratuito o ensino público em estabelecimentos oficiais, os recursos devem ser oriundos da receita, resultante de impostos, onde a União deveria aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo (BRASIL, 1996b).

Nesse mesmo documento supracitado, o artigo 60 foi alterado em 2006 por meio de uma emenda constitucional de número 53, onde se propôs a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com teor contábil. O fundo recolhe os recursos oriundos de:

(a) 20% dos impostos de transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos; (b) 20% das operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior; (c) 20% da propriedade de veículos automotores; (d) 20% do produto da arrecadação do imposto que a União instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo art. 154¹⁵; (e) 50% do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis neles situados, cabendo a totalidade na hipótese da opção a que se refere o art. 153¹⁶, § 4º, III; (f) 50% do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre a propriedade de veículos automotores licenciados em seus territórios; (g) 25% do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação; (h) do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, 49%, na seguinte forma: 21,05% ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal, e, 22,5% ao Fundo de Participação dos Municípios (BRASIL, 1996b, ARTIGOS 155, 157, 158, 159; MEC, 2014, on-line).

É possível notar, portanto, que são vastas as possibilidades de financiamento do Fundeb e, além disso, os recursos são distribuídos entre cada Estado, bem como, entre seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das etapas da educação básica (BRASIL, 1996b, ARTIGO 60). Assim, nos momentos em que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido, a União sempre deverá realizar uma complementação aos Estados e ao Distrito Federal, podendo, inclusive, em caso de descumprimento, gerar crime de responsabilidade à autoridade competente.

Para o cálculo estimado do valor por aluno, reitera-se que não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundeb, no ano anterior a 2006 (BRASIL, 1996b, ARTIGO 60).

O governo brasileiro divulga, por meio do Censo Escolar, informações relativas ao valor por aluno, onde são destacados, de acordo com cada Estado: a educação infantil, o ensino

¹⁵ A União poderá instituir: (a) mediante lei complementar, impostos não previstos no artigo anterior, desde que sejam não-cumulativos e não tenham fato gerador ou base de cálculo próprios dos discriminados nesta Constituição; (b) e, na iminência ou no caso de guerra externa, impostos extraordinários, compreendidos ou não em sua competência tributária, os quais serão suprimidos, gradativamente, cessadas as causas de sua criação. (BRASIL, 1996b, ARTIGO 154).

¹⁶ Compete à União instituir impostos sobre: (a) importação de produtos estrangeiros; (b) exportação de produtos nacionais ou nacionalizados; e (c) renda e proventos de qualquer natureza (BRASIL, 1996b, ARTIGO 153).

fundamental, o ensino médio, a educação especial, a EJA e instituições que ofertam a formação por alternância, relativas à dualidade do processo formativo, como a opção por ensino médio regular, concomitante ao ensino técnico. Conforme o próprio governo, (FNDE, 2015) nas últimas informações divulgadas, acerca do ano de 2015, o país aplicou ao Fundeb e ao Fundef, R\$ 134.295.681.703,68, isto é, aproximadamente 134 bilhões de reais, ou, quase 35 bilhões de dólares, de acordo com a cotação de dezembro de 2015.

Considerando que o PIB do Brasil, no mesmo ano, foi de 1,796 trilhões de dólares e, realizando operações com esses números em termos de porcentagens, é plausível chegar à conclusão de que o valor gasto com o Fundeb e com o Fundef foi cerca de 7,48% do PIB (WORD BANK, 2016).

Ponderando estritamente em relação aos gastos por parte do governo, em termos do PIB, por nível escolar, o país dispendeu 1,6% para a educação primária, 2,5% à secundária e 0,8 à terciária, totalizando, portanto, 4,9% do PIB (OECD, 2017). Tais informações contrastam com os dados apresentados nos quadros anteriormente, pois as matrículas de alunos da educação básica é a maior parcela dos cerca de 48 milhões de estudantes, sendo desses, apenas 8 milhões os que correspondem ao ensino superior.

Já em relação ao IDH do país, em 2017, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) classifica o Brasil em alto desenvolvimento, na posição 79ª no ranking, com o índice 0,759. O primeiro colocado é a Noruega, com índice de 0,953 e a Nigéria ocupa a última posição, 189ª, com IDH 0,354 (UNDP, 2018).

O quadro 23 dispõe dos dados do PIB e do IDH, a partir do ano de 2011.

Quadro 23 – PIB e IDH do Brasil

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em trilhões/dólares)	2,616	2,465	2,473	2,456	1,802	1,794	2,056
IDH (nota/classificação)	0,718 (84°)	0,730 (85°)	0,744 (79°)	0,755 (75°)	0,754 (79°)	0,759 (79°)	0,759 (79°)

Fonte: The Word Bank (2018c); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Destacou-se o período, para os anos 2015 e 2017, pois correspondem às últimas atualizações dos órgãos e institutos responsáveis por produzir estudos em nível global. Além disso, nota-se que a expectativa de vida no Brasil é de 74,7 anos, sua taxa de mortalidade está em 6,8 a cada 1.000 habitantes e a renda nacional bruta per capita é de US\$ 14.145 dólares, que equivalem a cerca de R\$ 58.701,75 reais, considerando o dólar à R\$ 4,15 (UNDP, 2016; IBGE, 2013).

3.4.5. Modelo da formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

A formação inicial de professores no Brasil é proposta pelo governo por meio da administração do MEC-BR, com apoio de instituições públicas e da iniciativa particular. Tendo em vista que o órgão federal tem como competência a área de política nacional de educação, ele necessita também preocupar-se com o magistério e, portanto, a formação docente (MEC, 2016).

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as perspectivas referentes às instituições responsáveis por formarem professores da Educação Básica, especificando os sistemas federal, estadual, municipal e privado. Além disso, também se constatou quais os programas ofertados pelas unidades que oferecem o aperfeiçoamento inicial da carreira do magistério.

3.4.5.1. Instituições formadoras de professores da Educação Básica

As instituições de Ensino Superior no Brasil são responsáveis por formar profissionais de todas as áreas do conhecimento, bem como, os professores da Educação Básica. Conforme se observa no quadro 24, no país, há 2.407 instituições superiores, sendo 87% desse total do sistema privado e 12% públicas, oriundas da esfera federal, estadual e municipal.

Quadro 24 – Instituições Superiores no Brasil

Sistema	Quantidade	Porcentagem (%)
Federal	107	4,45
Estadual	123	5,11
Municipal	66	2,74
Privado	2.111	87,70
Total	2.407	100

Fonte: INEP (2017).

Nota-se que as instituições de ensino superior, voltadas à formação de professores no Brasil, são: as universidades, os centros universitários, as faculdades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), conforme o quadro 25.

Quadro 25 – Instituições de ensino e suas modalidades

Instituição de ensino	Modalidade
Universidades	Educação Superior
Centros Universitários	
Faculdades	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Ensino Médio Integrado ao Técnico e Educação Superior
Ifet	
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ)	
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)	
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	Educação Básica e Pós-Graduação
Colégio Pedro II	

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018); Brasil (2008).

As universidades, juntamente com os centros universitários e as faculdades, são regulamentadas, credenciadas e organizadas como Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, podendo ser públicas ou vinculadas a pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2017d).

Todas as IES estão sujeitas às regulações, supervisões e avaliações da competência do MEC-BR, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O modelo organizacional de uma IES é cadastrado, primeiramente, como faculdade – se for da esfera particular – para a oferta de, ao menos, um curso superior de graduação nas modalidades presencial, à distância ou em ambas. Ao solicitar, posteriormente, o recadastramento, é possível passar a ser organizada como universidade ou centro universitário, podendo, assim, ter campus fora da sede, em outro município no mesmo estado.

Também é permitido às universidades e aos centros universitários a oferta de novas vagas ou cursos de graduação sem autorização prévia do MEC-BR, exceto para: Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem.

Equipara-se às universidades federais, para efeito de regulação, supervisão e avaliação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2017d), delimitada por: (a) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); (b) IFET; (c) Cefet; (d) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (e) Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Com sede localizada na cidade de Curitiba, a UTFPR era anteriormente um Cefet. A Universidade é regida pelos princípios: (a) ênfase na formação de recursos humanos; (b) valorização de lideranças; (c) vinculação estreita com a tecnologia; (d) desenvolvimento de

cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão; (e) integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional; (f) aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o cidadão-trabalhador; (g) oferecer suas contribuições e serviços resultantes dos trabalhos produzidos; (h) promover oportunidades para a educação continuada; (i) organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos; e (j) maximização os recursos humanos e uso da infraestrutura (BRASIL, 2005).

Com treze campus distribuídos pelo estado do Paraná, a UTFPR oferece cursos de:(a) ensino técnico, integrado ao EM e subsequente; (b) graduação, nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnologia; (c) especialização nas diversas áreas do conhecimento; (d) mestrado; (e) doutorado; e (f) línguas estrangeiras: espanhol, inglês, alemão, francês, e português (UTFPR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Há também, as Ifet – algumas originalmente Cefet ou outras escolas técnicas –, que possuem os seguintes objetivos: (a) ministrar educação profissional técnica de nível médio; (b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; (c) realizar pesquisas aplicadas, estendendo seus benefícios à comunidade; (d) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica; (e) estimular e apoiar a geração de trabalho e renda; e (f) ministrar em nível de educação superior, cursos de bacharelado e engenharia, de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, e de cursos de licenciatura, bem como, programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Já os Cefet são duas instituições que estão localizadas nos estados do Rio de Janeiro e em Minas Gerais, respectivamente denominadas por Cefet-RJ e Cefet-MG; ambas são entidades autárquicas vinculadas ao MEC-BR e oferecem ensino superior pluricurricular, com especialidade na educação tecnológica (BRASIL, 2008).

O Cefet-RJ tem oito campi, com ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação (CEFET-RJ, 2018), enquanto o Cefet-MG é distribuído por onze campi e disponibiliza das mesmas modalidades de ensino que a instituição homóloga do Rio de Janeiro (CEFET-MG, 2018).

Por sua vez, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, por não serem autarquias, dependem, especificamente, das unidades às quais estão associadas (BRASIL,

2008). Oferecem, como modalidades de cursos, o ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação e, por vezes, são confundidas com o papel que geralmente está atribuído aos centros universitários ou faculdades.

Por último, concluindo o detalhamento do quadro 25, o Colégio Pedro II apresenta a mesma estrutura e organização dos Ifet; é, portanto, uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao MEC-BR, tendo como especialização a oferta da educação básica e de licenciaturas (BRASIL, 2012a). Distribuídos por quinze campi, oferece como modalidades educativas, cursos de EF, EM e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, para a formação de docentes.

3.4.5.2. Acesso aos programas de formação inicial

Para ter acesso a algum dos programas de formação inicial ofertados nas IES, o candidato necessita trilhar alguns possíveis caminhos: (a) vestibular; (b) Enem; (c) Avaliação Seriada; (d) Entrevista; (e) Análise do histórico escolar; (f) Prova agendada; (g) Prova eletrônica; (h) Prova de habilidade específica; e (i) Portadores de diploma.

Por meio de uma lei que foi promulgada em 1971, o vestibular precede a admissão a determinados cursos superiores, mediante classificação em ordem decrescente dos resultados obtidos no concurso. Este processo limita-se a preencher as vagas que forem fixadas em edital anteriormente divulgado e, geralmente, ocorre por meio de provas para as quais são pagas taxas financeiras (BRASIL, 1971b). Nos últimos anos, o vestibular tem sido, gradativamente, substituído pelo Enem, em especial, nas instituições públicas, como as universidades federais.

Criado no ano de 1998, o Enem era, originalmente, um método de o governo aferir o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica (BRASIL, 2018d). Atualmente, como forma de propiciar o acesso ao ensino superior, é utilizado pelo governo para ceder bolsas parciais ou integrais no Programa Universidade para Todos (ProUni) em instituições privadas, ou para o aporte financeiro na modalidade de empréstimo financeiro aos cursos não gratuitos por meio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies). As universidades públicas também recorrem ao Enem para realizarem seus processos seletivos, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A prova, pautada nos conteúdos da educação básica, ocorre em todos os estados brasileiros e pode ser realizada por qualquer pessoa, ocorrendo uma vez por ano (BRASIL, 2018e).

Para atender a portaria normativa nº 18, de 2012 – posteriormente atualizada por meio da portaria normativa nº 9, de 2017 –, as instituições vinculadas ao Estado passaram a ofertar uma

avaliação denominada por seriada, onde os alunos do EM, oriundos das escolas públicas, pudessem ser avaliadas em três momentos, ao final de cada ano letivo, ou seja, por série (BRASIL, 2012b, 2017e). O intuito é que os estudantes realizem provas respectivas ao 1º, 2º e 3º anos do EM, de forma gratuita, apesar de algumas universidades utilizarem na última etapa a nota referente ao Enem (UFLA, 2018).

Algumas instituições também realizam entrevistas presenciais com os ingressantes, em seu processo seletivo para o ensino superior. A ideia é analisar capacidades comportamentais, além dos conteúdos específicos, que geralmente ficam para o vestibular; também são avaliados pontos que dizem respeito à comunicação, empatia, pensamento crítico ou mesmo ao conhecimento dos alunos quanto à instituição e ao curso (PEREIRA, 2017).

Outra maneira possível de cursar o ensino superior, é por meio de um processo em que as instituições realizam uma análise do histórico escolar referente ao EM, apresentado pelo aluno. Geralmente, este meio de acesso também se utiliza de outros métodos seletivos, como a produção de uma redação, por exemplo (UNICA, 2018).

Também é possível ingressar no ensino superior por meio de uma prova que pode ser agendada em dia e horário que seja mais propício ao candidato; esse processo pode ocorrer na própria instituição ou à distância, por meio eletrônico (FUMEC, 2018).

Bastante semelhante ao processo da prova agendada, a prova eletrônica é um método de acesso ao ensino superior que ocorre por meio de uma avaliação disponibilizada de forma eletrônica e, geralmente, é realizada em um espaço físico da instituição (USF, 2018).

Em alguns cursos de ensino superior, são necessárias determinadas habilidades específicas que o candidato necessita ter prévio conhecimento, além dos conhecimentos usualmente cobrados nas provas e nos vestibulares. Dizem respeito a essa categoria os processos seletivos que são realizados de maneira paralela, em cursos como: música, arquitetura, design, artes, entre outros (VELLEI, 2017).

Por fim, ressalta-se que também é possível concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior ao apresentar o diploma de outro curso realizado. Geralmente, esse processo ocorre para preencher vagas remanescentes, entretanto, também ocorre de o (re) ingressante participar de novos processos seletivos (BRASIL, 2018f).

3.4.5.3. Complementação da formação inicial do professor

Além dos cursos que as instituições fornecem para a formação de professores da Educação Básica, os discentes também podem fazer complementações por meio dos programas e projetos que são oferecidos, são eles: (a) Programa de Educação Tutorial (PET); (b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (c) Programa de Residência Pedagógica (RP); (d) Programa de Monitoria; (e) Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI); (f) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic); (g) Universidade Aberta do Brasil (UAB); (h) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); (i) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); e (j) Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic) (RAMOS, 2018; MARIM, MANSO, 2018).

Aliando à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o PET foi criado pela portaria de número 976, em 2010. O programa é desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior (BRASIL, 2013c). Atualmente, há 842 grupos, com até doze alunos, em 123 universidades, totalizando a concessão de 10.104 bolsas mensais para os estudantes e 842 para professores tutores, que recebem R\$ 400,00 e R\$ 2.200,00 respectivamente, ou, em dólares, 96,38 e 530,12; considerando o dólar à R\$ 4,15 (SIGPET, 2018).

Com objetivo de melhorar a qualificação profissional docente, bem como, de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, perfazendo uma articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais, o PIBID oferece bolsas mensais de R\$ 400,00 (US\$ 96, 38) aos licenciandos, R\$ 1.400,00 (US\$ 337, 34) aos coordenadores de cada subprojeto e R\$ 765,00 (US\$ 184, 33) aos supervisores, que são os professores das respectivas disciplinas nas escolas parceiras (CAPES, 2018a). De acordo com o último relatório de pagamentos publicado pelo governo, em março de 2018, foram realizadas a concessão de mais de 69 mil bolsas entre os mais de 2.700 grupos (CAPES, 2018b). Apesar do sucesso que o programa obteve, em um processo de reformulação, o MEC-BR realizou uma alteração que passou a permitir apenas licenciandos matriculados na primeira metade de seus respectivos cursos.

Como uma das maneiras de atender os alunos de licenciatura, o governo criou o Programa de Residência Pedagógica, direcionado aos alunos matriculados nos dois últimos anos da graduação, permitindo-os promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos

cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (CAPES, 2018c). Este modelo foi implementado nas instituições de ensino superior, por meio de edital.

Os licenciandos, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, podem participar do Programa de Residência Pedagógica, que visa aperfeiçoar a formação por meio da prática profissional, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior com as escolas e promover a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores às orientações da BNCC (CAPES, 2018d). Assim, como ocorre com o PIBID, as bolsas são destinadas aos cerca de 45 mil residentes, de R\$ 400,00 (US\$ 96, 38); coordenadores institucionais, de R\$ 1.500,00 (US\$ 361, 44); aos docentes orientadores, de R\$ 1.400,00 (US\$ 337, 34), e aos preceptores, de R\$ 765,00 (US\$ 184, 33) (CAPES, 2018e).

Para atender o artigo 84 da LDBEN, as instituições de ensino superior desenvolveram programas de monitorias, em que os discentes podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa, exercendo funções de monitor em alguma disciplina específica, desde que atenda seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996b). Como os órgãos de fomento oficiais não definem valores para essa modalidade, as universidades podem ofertar bolsas entre R\$ 240,00 e R\$ 400,00 (US\$ 57, 83 e US\$ 96, 38); o MEC-BR não divulga a quantidade de alunos inscritos nesse programa.

Já o PLI consiste em uma parceria universitária realizada entre instituições de ensino superior brasileiras com a França e Portugal. O intuito é propiciar aos alunos dos cursos de licenciatura a diversificação curricular, tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com possibilidade de adquirir, além do diploma brasileiro, também o francês ou o português (CAPES, 2017a; 2017b).

Primeiramente, o coordenador do projeto, juntamente com outros docentes doutores que sejam membros da equipe, têm como missão de trabalho ir a um dos dois países – França ou Portugal – com duração mínima de sete e máxima de vinte dias; em seguida, o estudante, na modalidade graduação-sanduiche, fica um período de doze meses, podendo ser concedida prorrogação de até dez meses em caso de dupla-titulação. O governo oferta uma bolsa mensal de, aproximadamente, 870 euros para cobrir custos de moradia e 90 euros para saúde, além de ceder as passagens aéreas de ida e volta (CAPES, 2014a).

O Pibic é um programa governamental com intuito de apoiar a iniciação científica por meio de bolsas aos estudantes de graduação, no valor de R\$ 400,00; as instituições pleiteiam a concessão e, posteriormente, realizam a seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores, que são responsáveis por indicar os graduandos (CNPq, 2018). Algumas universidades

permitem aos alunos que participem de maneira voluntária, onde é necessário cumprir com as obrigações e há a emissão de certificado ao final do trabalho, assim como no Pibic, entretanto, não há, neste caso, a concessão de bolsa, portanto, essa modalidade é chamada de Pivic. Os órgãos de fomento oficiais não indicam qual a quantidade de alunos cadastrados.

Por meio do Decreto 5.800, de 2006, o governo sancionou a UAB com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura para a formação inicial e continuada de docentes, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, por meio de metodologias inovadoras de ensino, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a). Os denominados polos de ensino representam as localidades em que as 105 instituições fizeram parceria com o programa para integrarem uma rede acadêmica de graduação e pós-graduação, na modalidade à distância (CAPES, 2017c). Os interessados em algum curso devem procurar os editais que estiverem abertos, em cada um dos polos.

Com mais de trinta instituições de ensino superior cadastradas, o Procampo é um programa do governo federal semelhante à UAB, mas intenciona combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e tem o objetivo de apoiar a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do EF e EM, nas escolas rurais (BRASIL, 2018g). Da mesma maneira que ocorre à UAB, os interessados em algum curso do Procampo necessitam procurar os editais que estiverem disponíveis em cada instituição.

Criado em 2005, para estar em consonância com um parecer do CNE (BRASIL, 1999c), o Prolind apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que possam permitir o ensino de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. Neste programa, as instituições de ensino superior necessitam realizar contato com as comunidades, submeter um projeto aos editais do MEC-BR e, posteriormente, ser a responsável por todos os licenciandos (BRASIL, 2013d).

Com esse documento supracitado, o CNE pretendeu propor que a formação do professor índio que contemplasse certos aspectos, tais como, a capacitação para: (a) elaborar currículos e programas de ensino específicos; (b) produzir material didático-científico; (c) um ensino bilíngue, ou seja, a língua portuguesa e a língua indígena; (d) sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística; (e) linguística específica; e (f) a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico, para que o professor índio seja capaz de realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual, realizar levantamentos étnico-científicos, lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena e realizar levantamento sociodemográfico de sua comunidade.

Por fim, o Profic, anteriormente, denominado por Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destina-se à formação de professores nas modalidades licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica; igualmente a outros programas citados. Também é necessário que as instituições de ensino superior pleiteiem as vagas disponíveis por meio de uma plataforma digital, a Plataforma Freire (CAPES, 2017d). Mesmo com a opção de matrícula nas modalidades à distância ou presencial, o MEC-BR indica que, em 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, tendo atendido, desde o início, mais de cinquenta mil professores oriundos de 28.925 escolas.

3.4.6. Ingresso dos docentes à profissão

A profissão docente no Brasil, oficialmente, teve início no ano de 1827, em 15 de outubro¹⁷, quando, Dom Pedro I, imperador naquele momento, promulgou uma lei em que todas as cidades, vilas e lugares, com maior índice populacional, deveriam ter as primeiras escolas do país; nessa lei, os que tivessem a pretensão de ser professor deveriam se submeter a exames públicos, perante um conselho que aprovava os que fossem mais dignos para que o governo os nomeassem (BRASIL, 1987).

Atualmente, a condição necessária para que um docente ingresse à profissão, no Brasil, conforme o artigo 62 da lei de número 9.394, atualizado em 2017 pela lei de número 13.415, é a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuar na educação básica; no magistério superior é necessária preparação em cursos de pós-graduação, sendo prioridade o mestrado e o doutorado (BRASIL, 1996b; 2017c).

A lei supracitada, de 1996, pressupõe que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação por meio de:

- (a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (c) piso salarial profissional; (d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (e) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (f) condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996b, ARTIGO 67).

Também propõe a lei 9.394 que, para o exercício profissional em outras funções de magistério, é pré-requisito que haja experiência docente. Outras funções podem

¹⁷ A data 15 de outubro é quando se comemora o dia do professor, no Brasil; a justificativa, é a criação da lei, por D. Pedro I (BRASIL, 1963).

exemplificativamente significar a direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006c).

Ressalta-se que para atender o currículo inferido pela BNCC, especificamente, do que diz respeito à formação técnica e profissional, é possível que o professor apenas tenha notório saber, de acordo com sua formação ou experiência (BRASIL, 2017c).

Dessa maneira, entende-se que os docentes podem ingressar no mercado de trabalho, para atuarem como professores da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras, por meio de concursos públicos efetuados pelo Estado, Município ou Federação. Na ausência do candidato com titulação específica, o governo permite que outrem pleiteie a vaga disponível em caráter temporário. Já as escolas particulares determinam suas próprias regras de seleção, desde que respeite as leis trabalhistas e a LDB.

3.5. PARAGUAI

Tendo sido um dos países fundadores do Mercosul – juntamente com Argentina, Brasil e Uruguai – foi realizado o levantamento dos dados do Paraguai para a comparação dos sistemas investigados. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e o contexto educacional da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.5.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado como República do Paraguai, o país é governado por um Estado social de direito com regime democrático, sendo o governo dividido em três poderes: executivo, legislativo e judiciário (PARAGUAY, 2018a).

O Paraguai está localizado na América do Sul, sendo o oitavo maior em área e o nono mais populoso do continente. Dividido em 17 departamentos e um Distrito Capital: a cidade de Assunção, que não faz parte de nenhum departamento. O país tem área de 406.750 km² e faz fronteira com três países, sendo eles: Argentina, Bolívia e Brasil (IBGE, 2016a); é representado pela bandeira disponível na figura 16.

Figura 16 – Anverso da bandeira nacional da República do Paraguai e selo do Tesouro.



Fonte: Mercosur (2018c); Paraguay (2018b).

A bandeira do Paraguai é exclusiva no mundo, pois é a única dupla face, ou seja, tem anverso e reverso; as faixas têm as cores da República: vermelho, branco e azul, e ao centro, de um lado há escudo nacional e a inscrição “República do Paraguai”; no outro lado, as mesmas faixas de cores, mas com o selo do Tesouro e o lema: “Paz e Justiça” (BIGHETTI, 2016).

Em 1989, o regime militar de Alfredo Stroessner teve fim, desde então, o Paraguai vem sendo governado por presidentes eleitos democraticamente, por meio do voto direto, para um

mandato de 5 anos. Em 1992 – sua última constituição –, ocorreu a mudança do tipo de governo, garantindo a divisão dos poderes (IBGE, 2016a).

3.5.2. Cenário da população

Em 2012, de acordo com o Censo realizado, (DGEEC, 2013) o Paraguai tinha 6.672.633 habitantes, divididos por um rio com mesmo nome que o país, formando duas regiões: a Ocidental (Chaco) e a Oriental, que são compostas por 17 departamentos e um Distrito Capital.

A região Ocidental possui 179.084 (2,68%) habitantes; a região Oriental possui 6.493.549 (97,32%). A região Ocidental é composta por três departamentos: Alto Paraguay; Presidente Hayes e Boquerón. A região Oriental é composta por quatorze departamentos: Amambay; Alto Paraná; Caaguazú; Caazapá; Canindeyú; Central; Concepción; Cordillera; Guairá; Itapúa; Misiones; Ñeembucú; Paraguari e San Pedro, conforme é possível observar na figura 17 (DGEEC, 2013).

Figura 17 – Mapa político da República do Paraguai.



A região Ocidental é composta pelos departamentos: Alto Paraguay, com 11.151 (0,17%) habitantes; Presidente Hayes, com 106.826 (1,60%), e Boquerón, com 61.107 (0,92%). A região Oriental é composta pelos departamentos: Asunción, com 515.587 (7,73%) habitantes;

Amambay, com 125.611 (1,88%); Alto Paraná, com 785.747(11,78%); Caaguazú, com 483.048 (7,24%); Caazapá, com 151.415 (2,27%); Canindeyú, com 191.447 (2,87%); Central, com 2.221.180 (33,29%); Concepción, com 189.929 (2,85%); Cordillera, com 282.981 (4,24%); Guairá, com 198.032 (2,97%); Itapúa, com 545.924 (8,18%); Misiones, com 118.798 (1,78%); Ñeembucú, com 84.123 (1,26%) habitantes; Paraguari, com 239.633 (3,59%) habitantes, e San Pedro, com 360.094 (5,40%) habitantes (DGEEC, 2013).

Os departamentos da região Oriental se subdividem nas seguintes quantidades de municípios: (a) 4, no Alto Paraguay; (b) 8, em Presidente Hayes; (c) e 3, em Boquerón. Já os departamentos da Região Oriental são compostos pela seguinte quantidade de municípios: (a) 5, em Amambay; (b)22, no Alto Paraná; (c) 22, em Caaguazú; (d) 11, em Caazapá; (e) 14, em Canindeyú; (f) 19, em Central; (g) 12, em Concepción; (h) 20, em Cordillera; (i) 18, em Guairá; (j) 30, em Itapúa;(k) 10, em Misiones;(l) 16, em Ñeembucú;(m) 18, em Paraguari; e (n) 21, em San Pedro (PARAGUAY, 2014). Totalizam, portanto, 254 municípios. É possível observar a população e a porcentagem do Paraguai de acordo com a divisão das regiões por departamentos, no quadro 26.

Quadro 26 – Distribuição populacional do Paraguai.

Regiões	Departamentos	População	Porcentagem
Oriental	Alto Paraná	785.747	11,78
	Amambay	125.611	1,88
	Asunción	515.587	7,73
	Caaguazú	483.048	7,24
	Caazapá	151.415	2,27
	Canindeyú	191.447	2,87
	Central	2.221.180	33,29
	Concepción	189.929	2,85
	Cordillera	282.981	4,24
	Guairá	198.032	2,97
	Itapúa	545.924	8,18
	Misiones	118.798	1,78
	Ñeembucú	84.123	1,26
	Paraguari	239.633	3,59
San Pedro	360.094	5,40	
Subtotal		6.493.549	97,32%
Occidental (Chaco)	Alto Paraguay	11.151	0,17
	Boquerón	61.107	0,92
	Presidente Hayes	106.826	1,60
Subtotal		179.084	2,68%
Total		6.672.633	100

Fonte: DGEEC (2013).

Segundo o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), em 2016, o Paraguai possuía 6.725.308 de habitantes, aproximadamente. De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de, aproximadamente, 21,46%, potencialmente justificado pelo crescimento do

PIB nos últimos anos (CALDEIRA, 2014). Conforme o quadro 27, estima-se que, em 2040, o Paraguai possuirá 8.460.299 habitantes, com o aumento de 25,8% em sua atual população, considerando o ano de 2016.

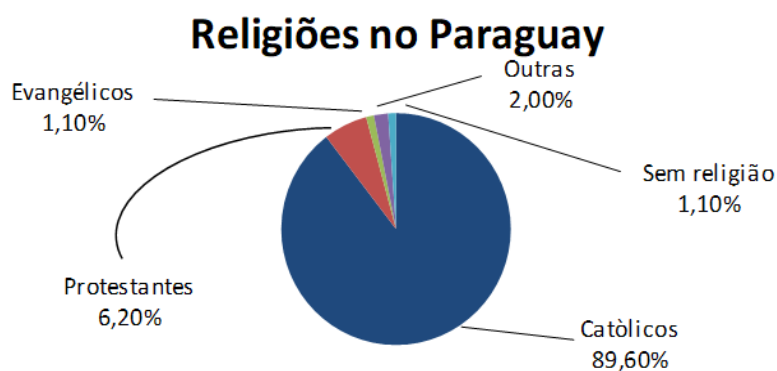
Quadro 27 – Progressão quinquenal da população paraguaia.

Ano	Quantidade
2010	6.209.877
2015	6.639.119
2020	7.066.330
2025	7.473.078
2030	7.844.904
2035	8.175.687
2040	8.460.299

Fonte: United Nations (2017).

Os idiomas oficialmente reconhecidos no país são: o guarani e o castelhano (PARAGUAY, 2011). Quanto à religião: 89,6% são católicos; 6,2% são protestantes; 1,1% são evangélicos; 2% são de outras religiões; e 1,1% representa a quantidade de pessoas sem vínculo religioso, conforme é possível observar no gráfico da figura 18 (PEW RESEARCH CENTER, 2012; CIA, 2018).

Figura 18 – Religiões no Paraguai.



Fonte: Pew Research Center (2012); CIA (2018).

Atualmente, a moeda do Paraguai é o guarani, também denominado pela sigla PYG. Os valores de cada nota são: 2.000, 5.000, 10.000, 20.000, 50.000 e 100.000 guaranías; já os valores de cada moeda são: 50, 100, 500 e 1.000 guaranías (BCP, 2018).

3.5.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação paraguaia atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores no Paraguai, nos sistemas de ensino público, privado subvencionado e privado, na Educação Básica.

Com um total de 1.457.414 alunos matriculados no ano de 2013 na Educação Básica, o Paraguai tem 1.145.841 discentes no sistema de ensino público (ou oficial), 169.961 no privado subvencionado¹⁸ e 141.612 corresponde ao privado. Já em relação à quantidade de professores da Educação Básica, há um total de 80.852 na folha de pagamento da esfera pública, de acordo com o quadro 28.

Quadro 28 – Alunos matriculados e professores atuantes na Educação Básica no Paraguai.

Sistema	Nível	Matrículas	Total	Professores
Público	Educação Inicial	101.679	1.145.841	80.852
	Educação Escolar Básica	894.207		
	Educação Média	149.955		
Privado subvencionado	Educação Inicial	26.817	169.961	-
	Educação Escolar Básica	129.590		
	Educação Média	13.554		
Privado	Educação Inicial	27.808	141.612	-
	Educação Escolar Básica	87.729		
	Educação Média	26.075		
Total	Educação Inicial	156.304	1.457.414	-
	Educação Escolar Básica	1.111.526		
	Educação Média	189.584		

Fonte: DGEEC (2017); MEC-PA (2018).

Nota-se que o sistema educacional do Paraguai perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Pré-escolar; Educação Escolar Básica; Educação Média; e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 5 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 29.

Quadro 29 – Organização curricular paraguaia.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Primeiro Ciclo	Não obrigatória	-	0 a 3 anos	Preferencialmente formação especializada na área
	Segundo Ciclo Cine 0			4 anos	

¹⁸ O sistema privado subvencionado refere-se à uma modalidade em que o estudante se matricula em uma instituição privada com apoio financeiro do poder público.

Educação Pré-escolar	Cine 0	Obrigatória	-	5 anos		
Educação Escolar Básica	Primeiro Ciclo Cine 1		-	6 a 8 anos	Formação docente	
	Segundo Ciclo Cine 1		-	9 a 11 anos		
	Terceiro Ciclo Cine 2		-	12 a 14 anos	Formação docente com especialização	
Educação Média	Bacharelado (diploma permite cursar educação superior) ou Formação Profissional (diploma e provas específicas permitem cursar educação superior) Cine 3	Sistema colégio-empresa com bolsa de estudos sem vínculo empregatício	15 a 17 anos			
Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-	A partir de 18 anos	Professor com especialização	
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)			-
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7		Mestrado	
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8		Doutorado	
			Pós-doutorado			

Fontes: Paraguay (1998, 2010); Siteal (2016).

3.5.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

A seguir, será apresentada a formação inicial do professor no Paraguai, abordando as principais trajetórias históricas vivenciadas na formação docente, as legislações vigentes que regulam a formação do profissional docente e a organização da divisão dos recursos econômicos a fim de promover a formação inicial do professor.

3.5.4.1 Trajetórias históricas

Para a descrição da trajetória histórica da formação inicial do professor no Paraguai, foi usado como base a OEI (1994). Primeiramente, nota-se que a educação no país foi moldada em etapas sucessivas, em respostas às necessidades de diferentes momentos, contendo instituições especializadas responsáveis pela formação de professores no nível primário. A formação do professor como um agente realizador das mudanças exigidas pela sociedade foi considerada uma base fundamental no processo de modificações estruturais nas diferentes épocas históricas do país.

Em 1812, foi estabelecida pelos primeiros governos independentes do Paraguai as Instituições de Professores de Primeiras Cartas: casas de doutrinas onde tratavam do ensino de leitura, escrita e aritmética.

Em 1814 até 1840, durante o mandato do governo de Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, foi fornecido aos professores direitos de receberem salários e suprimentos do governo. Após 45 anos do término de seu mandato, em 1885, foi criada uma Escola Normal de duração temporária, dirigida pelo Mestre Espanhol Ildefonso Antonio Bermejo, que trazia superficialmente o modelo educacional europeu.

No final do ano de 1870, encontrou-se o cenário mais imediato da Escola Normal (EN) Paraguaia, quando uma escola para meninas foi estabelecida em Assunção, dirigida por Rosa Peña de Gonzáles, onde se formaram as primeiras preceptoras nacionais, que eram responsáveis por acompanhar e orientar crianças e adolescentes.

No ano de 1890, as irmãs Adela e Celsa Speratti criaram e dirigiram a Escola de Graduação para Meninas, por resolução do Conselho Superior de Educação e, em 1893, as primeiras preceptoras receberam seus diplomas, assim, habilitou-se a Escola de Preceptoras, futura base das Escolas Normais (EN).

As EN eram centros de cultura e técnicas profissionais, que formavam professores qualificados a lecionar na educação inicial (0 a 5 anos) e primária (6 a 14 anos). Destaca-se que cada escola contava com a prática docente, onde a preocupação vigente era com a qualidade da educação e sua adequação às necessidades do país.

Em 1903, o Regulamento Orgânico das Escolas Normais foi promulgado e definia os objetivos e as condições operacionais. Em seguida, segundo o Decreto do Poder Executivo de 4 de fevereiro de 1909, criou-se a Escola Normal do Paraguai. Deste decreto, reduziu-se a duração dos estudos para três anos, considerando que a eficácia no ensino era responsabilidade

maior para a competência do corpo docente e para a qualidade do material, e menor para o tempo gasto no processo.

Em 1921, foi criada a Escola Normal de Professores, estabelecendo seu Plano de Estudo embasado no Decreto de número 12.987. Nesse ano, o Decreto de número 13.433, de 6 de junho, unificou o funcionamento da Escola Normal do Paraguai e da Escola Normal de Professores. Isso se sucedeu devido ao crescimento do número de alunos diplomados em Escolas Normais de Professores e a incorporação ao corpo docente de professores que estudaram no exterior, o que permitiu estimular a ideia de criar um centro de treinamento vocacional superior.

Em abril de 1933, o Professor Ramón Indalecio Cardozo aprovou um plano de estudos para as EN, estabelecendo um curso preparatório de 5 anos para obter o título de professor de ensino primário e outro de quatro anos para o professor de ensino secundário.

Em 9 de julho de 1945, pelo Decreto de número 9.470, o MEC-PA foi organizado e, dentre os órgãos de administração, menciona-se o Departamento de Educação Primária e Normal, cujo objetivo era organizar, orientar e monitorar todas as atividades relacionadas aos ramos de ensino, bem como, a supervisão de todos os estabelecimentos, públicos e particulares. O decreto supracitado também estabeleceu a criação do Conselho da Educação Normal e Profissional, para ser um órgão de cooperação.

Esta reforma estabeleceu três tipos de escolas normais: (a) a rural, responsável pela formação de professores para a agricultura; (b) a urbana, para treinar pessoal às escolas em áreas urbanas e fornecer treinamento psicopedagógico, metodológico e linguístico aos professores de disciplinas especiais; e (c) a superior, para treinar professores especializados de jardim de infância, pedagogia e psicologia, metodologia e prática pedagógica, ciclo básico, supervisores de escolas primárias e normais, diretores, orientações vocacionais e especialistas em educação.

Em 13 de março de 1973, em virtude do Decreto de número 4.474, um novo plano de formação docente entrou em vigência, estabelecendo um ensino terciário, com duração de 2 anos para os professores do ensino primário (6 a 14 anos), além de 2 anos para professores de nível médio (15 a 17 anos), com especialização por áreas. Desta forma, as EN se constituíram em Institutos de Formação de Professores.

Devido à Constituição de 1992, a educação adquiriu relevância, sendo esta um dos eixos constituídos na democratização do país. A constituição nacional estabeleceu como direito a toda pessoa o acesso à educação integral e permanente, excluindo todos os conteúdos educativos considerados de caráter discriminatório. Propõe também a erradicação do analfabetismo e a

capacitação para o trabalho como objetivos permanentes no sistema educativo, além de estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica escolar (6 a 17 anos) (ROESLER, 2014).

Em 1998, foi sancionada a Lei Geral da Educação, de número 1.264, onde se formalizou as mudanças do processo de reforma educativa dentro do sistema educacional. A lei estabelece os princípios gerais da educação pública e privada, regulamentando os fins, a gestão, a organização da estrutura do sistema educativo, a educação geral, a educação especial o sistema escolar e suas modalidades (ROESLER, 2014).

A lei de número 1.725, de 2001, trata sobre o estatuto do docente e consta como objetivo regulamentar o exercício da profissão docente exercido em estabelecimentos, centros ou instituições educacionais públicas e privadas e, por meio do decreto de número 468, de 2003, regulamenta a aplicação da lei do estatuto docente.

3.5.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

A formação inicial dos professores no Paraguai ficou vigente na Lei Geral da Educação (LGE), sancionada em 1998, com número 1.264, a qual estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação.

A LGE contempla em seu Capítulo III, intitulado *De Los Educadores*, três seções: (a) a formação aperfeiçoada; (b) o exercício da profissão do educador; e (c) o estatuto do pessoal da educação. Estão inseridas no Título VIII, *Los Miembros de la Comunidad Educativa*, itens que tratam sobre alunos, organizações estudantis, pais e responsáveis, professores, e do pessoal administrativo. A formação do professor é atendida por meio de sete artigos, do 131 ao 137.

Inicialmente, na primeira seção, o artigo 131 pauta o reconhecimento do caráter profissional dos educadores. Os professores devem ser formados em centros de formação docente, institutos superiores ou universidades, além de contar com planos e programas de treinamento ou aperfeiçoamento em ciências da educação que atendam aos níveis e requisitos exigidos pelas autoridades competentes.

Em seguida, o artigo 132 da referida lei estabelece que os programas permanentes de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional dos professores seja regido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Na próxima seção, constata-se o artigo 133, que imputa ao exercício da profissão de educador pessoas que apresentem um comportamento ético e de idoneidade comprovada, providas de seu título profissional correspondente.

Nota-se que o artigo 134 busca suprir a falta de professores com pessoas sem formação, por meio da seguinte declaração: “en caso de no contarse con personal titulado en educación, se podrán designar interinamente para los cargos, a personas de reconocida solvencia intelectual, previo el cumplimiento de lo establecido para la selección del personal” (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 134).

O artigo 135 lista os direitos dos professores, o qual é assegurado por lei seu avanço na carreira, exercício da profissão em escolas que atendam uma condição mínima de segurança, saúde e idoneidade para sua função, entre outros:

Los educadores tienen derecho a: a) un tratamiento social y económico acorde con su función; b) ingresar al ejercicio de la profesión mediante un sistema de concursos; c) ascender en la carrera docente, atendiendo a sus méritos y su actualización profesional; d) ejercer su profesión sobre la base de la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad competente; e) ejercer su profesión en edificios escolares que reúnan las condiciones mínimas de seguridad, salubridad e idoneidad para su función, de acuerdo a las exigencias de la calidad de vida y educación; f) recibir los beneficios de la seguridad social para sí y su familia y los de la jubilación; g) asociarse y participar en organizaciones gremiales y sindicales; y, h) los deberes contemplados en las leyes laborales y el Estatuto del Personal de la Educación (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 135).

Já o artigo 136 que informa os deveres dos professores, que devem colaborar com projetos, respeitar seus alunos, os membros da comunidade, entre outros:

Son deberes de los profesionales de la educación: a) acatar las normas del sistema educativo nacional, las de convivencia y el reglamento interno de la institución en que se integran; b) respetar la dignidad, la integridad y la libertad de los alumnos y de los demás miembros de la comunidad educativa, en el marco de la convivencia; c) colaborar solidariamente en los proyectos, programas y actividades de la comunidad educativa; d) desarrollar su formación y actualizarse permanentemente en el ámbito de su profesión; y, e) los deberes contemplados en las leyes laborales y el Estatuto del Personal de la Educación (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 136).

E, por fim, da última seção da LGE (1998), dispõe apenas o artigo 137, o qual descreve que o estatuto do pessoal da educação será definido em uma lei especial; a lei que trata do Estatuto do Docente (LED) é a de número 1.725, do ano de 2001.

A LED é dividida em doze capítulos, com um total de 67 artigos; sendo eles: (i) do objetivo da lei; (ii) do pessoal da educação; (iii) das funções educativas; (iv) do ingresso, promoção, duração e permanência na carreira de educador; (v) das remunerações; (vi) da

jubilção; (vii) da formação e atualização permanente; (viii) dos direitos e deveres; (ix) dos contratos e condições laborais; (x) da matrícula e seu registro; (xi) do regime disciplinar; e (xii) das disposições finais.

Vale destacar o artigo 35 da referida lei, presente no Capítulo VII, intitulado *De la Formacion y Actualizacion Permanente*, o qual dispõe da seguinte informação:

Los gobiernos departamentales, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales y/o culturales, podrán apoyar y promover los procesos de capacitación y actualización permanente en coordinación con las instituciones responsables. El Ministerio de Educación y Cultura, a través de las instancias zonales, departamentales y regionales, promoverá la actualización y formación de educadores en las localidades e instituciones educativas. Los proyectos de capacitación y actualización podrán ser ejecutados también por instituciones de educación superior, reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (PARAGUAY, LED, 2001, ARTÍCULO 35).

Sobre a estrutura da formação inicial docente, a mesma ocorre em quatro núcleos: (a) formação geral básica; (b) aprofundamento; (c) especialização; e (d) fundamental. Estes se organizam nas seguintes áreas: educação e formação humana, educação e sociedade, educação, conhecimentos específicos, práticas educativas, projetos pedagógicos, seminários de integração curricular, educação familiar e educação ambiental (OEI, 1994).

Conforme o documento supracitado, a duração da formação para o desempenho na carreira docente é de quatro anos nos Institutos Superiores, e o MEC-PA, nas condições previstas em lei, reconhece os certificados e títulos expedidos por instituições públicas e privadas a todos os alunos que cumpriram, com totalidade, as exigências prescritas em cada graduação.

As leis vigentes não estruturam a formação inicial do professor, deixando a cargo do MEC-PA regular a carreira profissional do educador e a trajetória do docente no sistema educativo do Paraguai, que contempla desde o acesso até o período final de sua profissão.

3.5.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Os gastos com a educação paraguaia é uma das despesas sociais do governo, sendo em torno de 35%, considerando os gastos executados pelo MEC-PA. Segundo Molinier (2016), no período de 2009 a 2015, essas despesas tiveram um aumento próximo ao crescimento real do orçamento total do governo em três anos – 2011, 2012 e 2015 –, em dois anos, esteve em nível mais baixo – 2010 e 2013 –, e esteve estagnado em 2014.

Como pode ser visto no quadro 30, o PIB esteve em crescimento até o ano de 2014, tendo uma queda a partir de então, também observado no IDH, no qual o Paraguai se encontra na posição 110º de 189 países, considerado como um país de desenvolvimento humano médio.

Quadro 30 – PIB e IDH do Paraguai

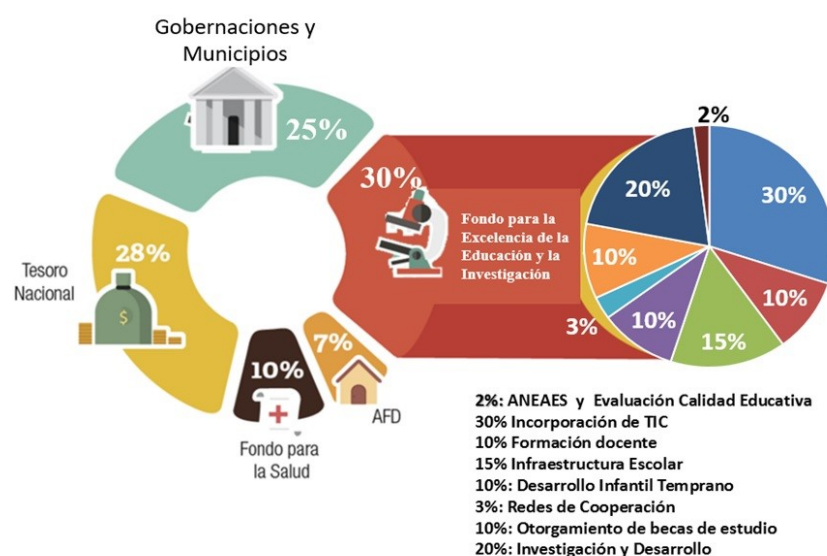
Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	25,1	24,595	28,966	30,881	27,283	27,424	39,667
IDH (nota/classificação)	0,665 (107º)	0,669 (111º)	0,676 (111º)	0,679 (112º)	0,693 (110º)	0,702 (108º)	0,702 (110º)

Fonte: World Bank (2018d); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018).

Existe no Paraguai o Fundo de Excelência em Educação e Pesquisa (FEEI), sendo esta uma instância pública com participação da sociedade civil, criado para gerenciar recursos para programas e projetos, com o objetivo de elevar a qualidade da educação, na busca da excelência educacional e a promoção de pesquisa e desenvolvimento.

A lei de número 4.758/2012, que criou e regulamentou o Fundo Nacional para Investimento Público e Desenvolvimento (Fonacide) e o FEEI, destina todos os recursos da compensação pela transferência da energia paraguaia de Itaipu para o Brasil, ao Fonacide. Do total dos recursos recebidos, 30% são destinados ao FEEI, e dos recursos destinados ao FEEI, 10% são destinados à formação docente, conforme figura 19.

Figura 19 – Financiamento recebido para o Fonacide.



Fonte: Fonacide (2018).

Somados, os investimentos realizados para a educação no Paraguai correspondem a cerca de 5% do PIB (WORLD BANK, 2012). Portanto, o PIB e o FEEI interferem no investimento com a educação, pois, quando há crescimento em um deles, o investimento na educação pode

ser maior, não havendo a necessidade de aumento real do PIB para tal fato, sendo assim, o crescimento no custo pode ser mantido mesmo quando existe a estagnação dos recursos de algum dos fundos.

3.5.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

A seguir, apresenta-se o modelo de formação inicial do professor no Paraguai, abordando as principais instituições formadoras de professores de educação básica; a forma de acesso aos programas de formação e às estruturas aos programas de formação.

3.5.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

As principais instituições que formam professores no Paraguai são: (a) institutos de formação docente; (b) universidades; e (c) instituições de formação profissional de terceiro nível; podemos ver suas atribuições no quadro abaixo.

Los institutos de formación docente ofrecen cursos de profesorado en educación inicial (3 años de duración), en educación escolar básica primero y segundo ciclo (3 años de duración), en educación escolar básica tercer ciclo por áreas de especialidad (4 años de duración), y en educación media por áreas de especialidad (3 años de duración). A nivel universitario se ofrecen también carreras de licenciatura en ciencias de la educación, normalmente con cuatro de duración. Además se desarrollan cursos de especialización en ciencias de la educación, orientación educacional y vocacional, evaluación y administración escolar, de dos años de duración. Otros tipos de cursos se refieren a la profesionalización de docentes, a fin de brindar título docente a los bachilleres en servicio y a profesionales universitarios que ejercen la docencia sin contar con formación pedagógica. La reforma educativa ha definido un perfil del profesor que difiere significativamente del profesor tradicional, sin menospreciar muchas de sus modalidades y virtudes que deben ser preservadas. El rol asignado al nuevo docente es el de organizador de la interacción entre alumnos, para que la actividad y el aprendizaje resulten significativos para la vida cotidiana (UNESCO-IBE,2010).

Conforme se nota no quadro 31, foram catalogadas as instituições formadoras de docentes, e suas respectivas atribuições. Percebe-se que, além da Universidade, há mais duas instituições responsáveis: os institutos de formação docente e os institutos de formação profissional de terceiro nível.

Quadro 31 – Instituições formadoras de docentes e atribuições do mediador presencial no Uruguai

Instituições Formadoras	Atribuições
Institutos de formação docente	Atuam em um campo específico na pesquisa, capacitação profissional e atendimento à comunidade.
Universidade	Abrangem várias áreas específicas do saber, áreas específicas de conhecimento na investigação de pesquisa, ensino, formação e capacitação profissional e atendimento à comunidade.
Institutos de formação profissional de terceiro nível	Proporcionam formação profissional em diferentes áreas de conhecimento técnico e prático, habilitando para o exercício da profissão.

Fonte: OEI (2003)

Já em relação ao tempo que deve ser dedicado à formação inicial docente, é necessário que os discentes, em 3 anos, realizem 3.600 horas, sendo 600 horas por semestre, com 85% das atividades realizadas na modalidade presencial e 15% a distância. Nota-se que há também a necessidade de efetuar 480 horas de prática profissional (MEC-PA, 2013).

As instituições formadoras no Paraguai possuem vertentes similares, sendo que as instituições preparam o docente para a profissionalização da carreira docente, na perspectiva da pesquisa, capacitação profissional e participação com a comunidade.

3.5.5.2 Acesso aos programas de formação

O Paraguai oferece diferentes mecanismos de acesso às instituições formadoras de professores, porém cada instituição utiliza de seus procedimentos e políticas de acesso próprio, podendo haver alternância entre modalidades por curso.

Os métodos de acesso às universidades públicas são as provas de suficiência, onde são testados os interessados em áreas de conhecimento, sendo que, a partir da prova e do curso desejado, o acesso pode ser determinado para um número limitado de alunos, com o direito a vaga para aqueles que alcançarem a maior pontuação. Para algumas carreiras, a quantidade de alunos não é determinada, todos que obtiverem a nota mínima necessária, são convocados. Para estes exames de suficiência, as faculdades oferecem cursos preparatórios para os interessados (IBÁÑEZ ET. AL., 2012).

Outro método de entrada é o curso probatório, onde os participantes precisam atingir uma pontuação mínima que lhes permita o ingresso. O aluno tem a possibilidade de acumular seus pontos durante o desenvolvimento do curso de um semestre, por meio de diferentes métodos de avaliação em cada disciplina.

E, por fim, existe o acesso direto utilizado por algumas universidades privadas, que tem como única condição de entrada a regularização da matrícula após a conclusão do ensino médio e a comprovação de que o estudante consiga pagar as mensalidades cobradas.

3.5.5.3. Complementação da formação inicial do professor

Além dos cursos destinados à formação de professores, os discentes no Paraguai também podem fazer complementações por meio de bolsas, as quais são denominadas por becas. Por meio do MEC-PA, o Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López (Becal) atende os alunos que pretendem ser professores, em três projetos: Idioma Estrangeiro, Mobilidade Autogerida e Mobilidade. O objetivo é comum aos três: aumentar os níveis de geração e aplicação de conhecimento nas áreas de ciência e tecnologia, bem como, em educação, propiciando o aumento da oferta de capital humano avançado.

No primeiro caso – Idioma Estrangeiro –, os estudantes podem permanecer por até 12 meses, e recebem uma bolsa que, somada por todo o período, equivale a US\$ 700,00. Para participar em dos quatro idiomas disponíveis (alemão, francês, inglês e português), os alunos precisam estar cursando no mínimo o terceiro semestre, com rendimento acadêmico de, ao menos, 60% (BECAL, 2019a).

Na segunda possibilidade – Mobilidade Autogerida –, os estudantes podem permanecer por até 6 meses em outro país e recebem uma bolsa que, somada em todo o período, equivale ao valor total de US\$ 10.000,00. Para participar do intercâmbio em uma das universidades descritas em rankings internacionais (QS World, Times Higher Education e Academic Ranking), os alunos precisam, no mínimo, ter cursado 50% do currículo obrigatório em sua universidade original (BECAL, 2019b).

Já, na terceira possibilidade do Becal – Mobilidade –, os estudantes podem permanecer por até 6 meses em outro país e recebem uma bolsa que, somada em todo o período, equivale ao valor total de US\$ 10.000,00. Para participar do intercâmbio em uma das 6 universidades dos Estados Unidos que têm acordo com o governo paraguaio (University of Kansas, Kansas State University, Wichita State University, Washburn University, Pittsburg State University, Emporia State University), os alunos precisam, no mínimo, ter cursado 50% do currículo obrigatório em sua universidade de origem, com rendimento acadêmico de, ao menos, 60% (BECAL, 2019c).

3.5.6 Ingresso dos docentes à profissão

De acordo com a Lei de número 1.725, conhecida como Estatuto do Docente (2001), o artigo 13 apresenta sobre o acesso à carreira docente e seus requisitos após o estudante ter obtido o seu título acadêmico:

El acceso a la carrera de educador profesional requiere que el postulante tenga título habilitante, sea de reconocida honorabilidad y buena conducta y sea idóneo para el ejercicio de la función docente. A los efectos de verificar su idoneidad, podrá ser sometido a pruebas de competencia profesional. En el ámbito de la educación del sector público, el acceso a la carrera de educador profesional se hará en cada caso por concurso de oposición. El nombramiento de los ganadores de los concursos se efectuará dentro de los treinta días de la fecha en que quede firme la resolución que los declare tales (PARAGUAY, 2001, LED, ARTÍCULO 13).

A nomeação do professor ao setor privado é realizada por contrato particular entre o profissional e a instituição, com a aprovação prévia da supervisão da escola, desde que o professor cumpra os requisitos para exercer o cargo, sendo que as escolas possuem autonomia na designação de aulas, inclusive nos critérios de remuneração (OEI, 1994).

As posições de diretor geral, diretor de diferentes níveis, vice-diretor, supervisor, coordenador, professor de jornada parcial e integral da rede pública devem ser preenchidos por meio de concurso de oposição (conjunto de procedimentos técnicos, que se baseiam em um sistema de avaliação de relatórios, certificados, antecedentes, cursos de capacitação, experiências, expressados por valores quantificados e comparáveis) por meio de avaliação de títulos, méritos e atitudes.

O artigo 18 do ED, apresenta que o professor pode ser considerado: (a) titular, aquele que entra no cargo por nomeação ou por contrato, dependendo se é do setor público ou privado; e (b) provisório, que acessa a posição temporariamente em substituição do proprietário.

3.6. URUGUAI

Com a menor população dos Estados Partes do Mercosul, o Uruguai é também um dos mais antigos membros do bloco comercial. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e o contexto educacional da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.6.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado como República Oriental do Uruguai, sendo governado por um sistema republicano presidencialista, no qual seus representantes são escolhidos por meio de eleições diretas que ocorrem a cada cinco anos (OAS, 2018). O país possui a cidade de Montevideo como capital (IBGE, 2016b).

Dentre os 12 países da América do Sul, o Uruguai é o décimo primeiro em maior área territorial, ficando à frente apenas da Guiana, e o décimo maior em população, ficando à frente da Guiana e do Suriname. O país faz fronteira com a Argentina e com o Brasil e, diferentemente destes, não possui divisão por regiões; é composto por 19 departamentos divididos em uma área territorial de 176.215 km² (IBGE, 2016b).

A bandeira nacional do Uruguai é representada por faixas horizontais e um desenho no canto superior esquerdo. As faixas, de cores brancas e azuis simbolizam o céu, e a caricatura, o Sol de maio, responsável por iluminar a revolução que resultou na independência do país em 1825, conforme se observa na figura 20 (URUGUAI, 2018).

Figura 20 – Bandeira nacional da República Oriental do Uruguai.



Fonte: Mercosur (2018d).

O sistema institucional do Uruguai baseia-se na Constituição de 1930 que sofreu diversas emendas aprovadas por voto universal. O respeito à Constituição Republicana é essencial para a ordem do país e o sistema político-institucional gira em torno dela (OAS, 2018). Atualmente, a constituição vigente é do ano de 1967 e suas modificação ocorreram em: 26 de novembro de 1998, 26 de novembro de 1994, 8 de dezembro de 1996 e, a última, em 31 de outubro de 2004 (URUGUAY, 2016).

3.6.2. Cenário da população

Em 2011, de acordo com o Censo realizado, o Uruguai tinha mais de três milhões de pessoas. Conforme o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2011, a população uruguia alcançou 3.286.314 habitantes, divididos em 19 departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera, Rocha, Río Negro, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó e Treinta y Tres (INE, 2012). Os departamentos uruguaios são subdivididos em 112 municípios (MUNICIPIO DIGITAL, 2017). Geograficamente, esses departamentos se distribuem como é apresentado na figura 21.

Figura 21 – Mapa político da República Oriental do Uruguai.



Fonte: Maps of World (2013e).

Entre os 19 departamentos: o de Artigas possui 73.378 (2,23%) habitantes; Canelones, 520.187 (15,83%); Cerro Largo, 84.698 (2,58%); Colônia, 123.203 (3,75%); Durazno,

57.088(1,74%); Flores, 25.050 (0,76%); Florida, 67.048 (2,04%); Lavalleja, 58.815 (1,79%); Maldonado, 164.300 (5,00%); Montevideo (40,14%), 1.319.108; Paysandú, 113.124 (3,44%); Río Negro, 54.765 (1,67%); Rivera, 103.493 (3,15%); Rocha, 68.088 (2,07%); Salto, 124.878 (3,80%); San José, 108.309 (3,30%); Soriano, 82.595 (2,51%); Tacuarembó, 90.053 (2,74%), e Treinta y Tres possui 48.134 (1,46%) habitantes (INE, 2012). Para uma melhor visualização podemos observar essa distribuição no quadro 32.

Quadro 32 – Distribuição populacional do Uruguai.

Departamentos	População	Porcentagem
Artigas	73.378	2,23
Canelones	520.187	15,83
Cerro Largo	84.698	2,58
Colonia	123.203	3,75
Durazno	57.088	1,74
Flores	25.050	0,76
Florida	67.048	2,04
Lavalleja	58.815	1,79
Montevideo	1.319.108	40,14
Maldonado	164.300	5,00
Paysandú	113.124	3,44
Rio Negro	54.765	1,67
Rivera	103.493	3,15
Rocha	68.088	2,07
Salto	124.878	3,80
San José	108.309	3,30
Soriano	82.595	2,51
Tacuarembó	90.053	2,74
Treinta y Tres	48.134	1,46
Total	3.286.314	100

Fonte: INE (2012).

Nota-se que a população é dividida de maneira desigual, sendo o extremo Sul, onde fica a capital Montevideo, a área mais povoada. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Uruguai possui uma das expectativas de vida mais altas da América Latina. Entretanto, as grandes taxas de emigração interferem, contrabalanceando o crescimento da população no país (CABELLA; PELLEGRINO, 2005).

De acordo com o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), a população do Uruguai alcançou, em 2016, aproximadamente, 3.444.006 habitantes e, com base nos últimos quinze anos, possui uma taxa de crescimento populacional de 3,56%, um número que pode ser considerado baixo devido: à baixa natalidade; à alta expectativa de vida – 77 anos, e à emigração (PAIS, 2017).

Quadro 33 – Progressão quinquenal da população uruguaia.

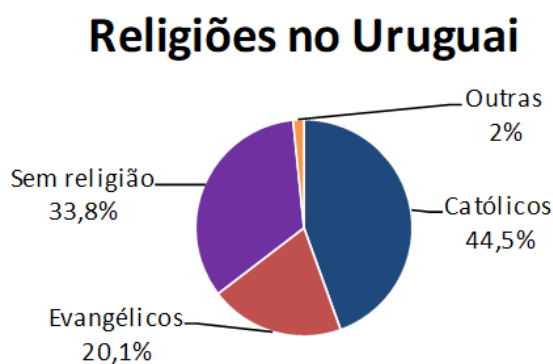
Ano	Quantidade
2010	3.374.415
2015	3.431.552
2020	3.494.387
2025	3.548.938
2030	3.594.299
2035	3.628.564
2040	3.650.962

Fonte: Nations (2017).

A projeção do INE estima que o Uruguai, em 2050, terá 3,65 milhões de habitantes. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) acredita que essa década será o auge da população uruguaia e estima que depois dela a população deixe de crescer (CABELLA; PELLEGRINO, 2005).

A língua oficial do Uruguai é o espanhol e, embora esse idioma seja usual em diversos países, há variações entre regiões. A religião predominante no país é o catolicismo, com cerca de 44,5%; os evangélicos representam 20,1%; os que não têm nenhum vínculo religioso correspondem a 33,8%; as outras religiões, são, portanto, 2% da população, conforme observa-se na figura 22 (FRANCISCO, 2018b).

Figura 22 – Religiões no Uruguai.



Fonte: Francisco (2018b).

Atualmente, a moeda do Uruguai é o peso uruguaio, também denominado pela sigla UYU. Os valores de cada nota são: 20, 50, 100, 200, 500 e 1.000 pesos uruguaiois; já os valores de cada moeda são: 1, 2, 5 e 10 pesos uruguaiois (BCU, 2018a, 2018b).

3.6.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação uruguaia atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores no Uruguai, nos sistemas de ensino público e privado, na Educação Básica.

Com um total de 683.641 alunos matriculados no ano de 2016 na Educação Básica, o Uruguai tem 557.648 discentes no sistema de ensino público e 125.993 correspondentes ao privado. Já em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 31.555 na esfera pública e 9.122 que atuam no setor privado, constando 61.038 docentes, de acordo com o quadro 34.

Quadro 34 – Alunos matriculados e professores atuando na Educação Básica no Uruguai.

Sistema	Nível	Matrículas	Total	Professores	Total
Público	Primeira Infância e Inicial	84.894	557.648	2.974	31.555
	Primária	246.239		19.799	
	Média Básica	122.764		-	
	Média Superior	103.751		8.782	
Privado	Primeira Infância e Inicial	29.971	125.993	1.089	9.122
	Primária	53.526		8.033	
	Média Básica	25.722		-	
	Média Superior	16.774		-	
Total	Primeira Infância e Inicial	114.865	683.641	4.063	61.038
	Primária	299.765		27.832	
	Média Básica	148.486		20.361	
	Média Superior	120.525		Professores	

Fonte: MEC-UR (2017).

Nota-se que o sistema educacional do Uruguai perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Primária; Educação Média Básica; Educação Média Superior, e Educação Terciária. Estas têm a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 35.

Quadro 35 – Organização curricular uruguaia.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Educação na Primeira Infância Cine 0	Não obrigatória	-	0 a 2 anos	Magistério
	Inicial Cine 0			3 anos	
Educação Primária	Cine 1	Obrigatória	-	4 a 5 anos	
				6 a 11 anos	

Educação Média Básica	Ciclo Básico ou Ciclo Básico Tecnológico Cine 2		-	12 a 14 anos	Formação com especialização na área	
Educação Média Superior	Bacharelado Geral (foco em educação terciária); Bacharelado Tecnológico (foco em formação profissional e educação terciária); ou Técnico profissional (foco em formação profissional Cine 3		-	15 a 17 anos	Formação em Educação com área específica	
Educação Terciária	Formação em Educação Cine 6	Não obrigatória	-	A partir de 18 anos	Formação em educação com especialização	
	Graduação Cine 6		-		Professor com especialização	
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)			Mestrado
			Diplomatura (Lato sensu)			
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7			
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8			Doutorado
Pós-doutorado						

Fonte: Uruguay (2008); Unesco (2010); Siteal (2017).

3.6.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Nesta seção, será abordada a formação inicial de professores no Uruguai, partindo de alguns fatos históricos que contribuíram para que a carreira docente neste país fosse reconhecida como uma profissão. Em seguida, será realizada uma análise das principais leis que regulamentam a profissão docente em território uruguaio, abordando também a forma como são alocados os recursos governamentais no financiamento da formação inicial de professores.

Nota-se que alguns dos países de língua espanhola utilizam as palavras maestro para se referirem aos profissionais que atuam na educação infantil e na educação primária (0 aos 11 anos), professor para aqueles que atuam na educação secundária (12 aos 17 anos) e maestro técnico ou professor para aqueles que atuam na educação técnica profissional (15 aos 17 anos).

Neste sentido, ao utilizarmos estas palavras deverá ficar subentendido os níveis de atuação de cada um destes profissionais.

3.6.4.1 Trajetórias históricas

A profissionalização da carreira docente no Uruguai teve início em 1885, com a implantação das escolas normais e inauguração dos institutos normais, que, até então, era de exclusividade da capital Montevideo (POLOMERCOSUR, 2013). “Em 1949 fundou-se o Instituto de Professores Artigas (IPA) em Montevideo, concebido como uma instituição modelo, produtora de uma elite de docentes titulados, inspirado no modelo francês” (RODRIGUEZ, 2008, p. 13).

Em 1977, durante o governo militar instaurado no Uruguai, na década de 70, foram criados no interior do país, 21 Institutos de Formação Docente (IFD), instituídos, oficialmente, pelo Conselho Nacional de Educação (Conae), por meio do Decreto Conae de número 32, com intuito de descentralizar e mudar da capital Montevideo para o interior do país parte da responsabilidade pela formação docente (POLOMERCOSUR, 2013).

De acordo com Rodríguez (2008), este foi um artifício utilizado pela ditadura militar para enfraquecer o modelo institucional do IPA, uma vez que os professores formados neste instituto eram considerados ‘ideologicamente perigosos’ pelo governo militar.

Com isso, ficou a cargo dos IFD do interior a responsabilidade pela formação dos professores de ensino fundamental, bem como, a formação parcial dos professores do ensino médio, ofertando, neste último caso, apenas a formação pedagógica dos “cursos chamados *tronco comum*, que é um conjunto de assuntos comuns ao treinamento de professores, porém não fornecem a formação específica dos distintos professorados” (RODRIGUEZ, 2008, p. 13).

Desta forma, as disciplinas específicas para os professores do ensino médio formados nos IFD, são consideradas de categoria livre, o que, em outras palavras, pode ser compreendido como sendo de categoria facultativa ou optativa. Assim, fica a critério desses docentes a possibilidade de agregar também o conhecimento específico à sua formação, neste caso, o IPA é a principal instituição que mantém a exclusividade na oferta deste serviço, o qual utiliza um processo seletivo por meio de provas, para aqueles que almejam completar a sua formação.

No final do ano de 1984, período que antecedeu o fim da ditadura militar, foram realizadas reuniões pelo Acordo Nacional Programático (Conapro), em que representantes de organizações sociais e diversos partidos políticos debateram a estrutura básica da futura Lei de

Educação, que foi sancionada, inicialmente, como Lei de Educação de Emergência de número 15.739, aprovada em 28 de março de 1985 (ANGELO, 2007).

Por meio dessa lei, foi possível estabelecer a estrutura atual da educação pública uruguaia, tal qual se conhece hoje. Também foi criada a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) como uma entidade autônoma, e estabelecido o Conselho Diretivo Central (CODICEN), como órgão nacional de educação.

De acordo com a Lei Geral de Educação, numerada por 18.437/2008, em seu artigo 53, a ANEP, criada pela lei de número 15.739, em 28 de março de 1985, deve obedecer aos seguintes princípios:

- (a) Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta.
- (b) Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.
- (c) Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente Ley en los ámbitos de su competencia.
- (d) Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia (URUGUAY, 2017, ARTICULO 53).

Pautada de acordo com estes princípios, a ANEP se constitui como uma instituição pública fundamental para o desenvolvimento e cumprimento das políticas educativas no âmbito de sua competência em todo território uruguaio. Quanto às modalidades de ensino, tanto a educação primária, secundária e técnica como os centros de formação de professores estão subordinados à Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente (DFPD), que, por sua vez, se encontra diretamente vinculada ao CODICEN (POLOMERCOSUR, 2013).

Em meados da década de 1990, e no âmbito do processo de reforma educacional realizado pelo CODICEN, liderado pelo Professor Germán Rama, foram criados os primeiros Centros Regionais de Professores (CERP). Eles são voltados à formação inicial para professores do ensino médio localizados no interior do país.

Em 2017, a criação dos CERP completou 20 anos desde a instalação dos primeiros centros, os quais estão representados por seis instalações localizadas nas cidades de Atlântida, Maldonado, Rivera, Flórida, Colônia e Salto (POLOMERCOSUR, 2013).

Com a expansão para o interior das instituições de formação docente, os CERP buscam regionalizar e descentralizar o sistema de formação de professores (RIOS, 2007). Neste contexto, o autor aponta pontos positivos com a criação dos CERP: a profissionalização dos docentes no interior do país e o número expressivo de formados ao longo dessas duas décadas.

3.6.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

A compreensão de como se estrutura e funciona o sistema educacional de um determinado país requer um estudo minucioso das leis que regulam a educação, do mesmo modo, compreender todo o percurso realizado por um professor, desde a sua inserção à formação inicial até o pleno exercício da sua profissão docente, perpassa também pelo estudo de tais leis.

Neste sentido, tomando como objeto de estudo o sistema educacional uruguaio com intuito de conhecer como se dá a trajetória da formação inicial de um professor até sua inserção no mercado de trabalho, condiciona-se primeiramente à leitura e análise de alguns pontos específicos: (a) da LGE, numerada por 18.437/2008; e (b) dos parâmetros estabelecidos pelo Sistema Único Nacional de Formação Docente (SUNFD) de 2008, aprovado pela ata de número 63, resolução 67, de 18 de outubro de 2007, o qual começou a ser construído em 2005, juntamente com o Lineamento Curricular (LC), sendo consolidados com a participação de diversos representantes da comunidade acadêmica, entre eles, professores, especialistas e egressos.

Segundo Búrigo (2009), toda a formação de educação básica é integrada pelo SUNFD, e o LC, por sua vez, se sustenta em um núcleo de formação profissional comum, ressaltando as especificidades da docência enquanto profissão, a qual integra uma complexidade de campos em seu exercício; por exemplo: saber o que, como, a quem e para que ensinar.

No que diz respeito à distribuição da carga horária em horas/aula (horas semanais de 45 minutos distribuídas em cursos anuais) de docência direta, variam de 48 a 78 horas/aula de acordo com a seguinte estrutura: (a) núcleo profissional de formação comum, com 48 horas/aula; (b) formação específica do magistério, com 69 horas/aula; (c) e formação específica de professorado e técnico tecnológico (professor e maestro técnico), em média de 78 horas/aula.

Neste contexto, a prática docente da formação de professores ficou estabelecida em 1240 horas, distribuída nos quatro anos de formação da seguinte forma: (a) primeiro ano, com 40 horas/anuais; (b) segundo e terceiro anos, com 360 horas/anuais; e (c) quarto ano, 480 horas/anuais.

No primeiro ano se tem a prática de observação e análise da instituição educativa, tanto pelo professor como pelo professor técnico, já no segundo, terceiro e quarto anos, esta prática refere-se à unidade didática docente, de acordo conforme cada uma das especialidades. Esta carga horária não se aplica a todos os casos, podendo diversificar em razão do tipo de formação, da especialidade e do ano que cursa o estudante.

O novo LC trouxe avanços ao possibilitar uma prática docente que envolve a investigação e a extensão, a formação em nível de pós-graduação e a criação de departamentos, característica específica da estrutura universitária. Entretanto, os professores destacam alguns apontamentos a serem considerados:

as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes no País, impedem a formulação de um programa único de formação docente; o plano único reduz os tempos pedagógicos de 4500 horas/relógio distribuídas em quatro anos a 2880 horas/relógio; o ensino de inglês é reduzido de 200 horas/relógio para 45 horas/relógio; e a carga horária das aulas de informática é reduzida. Os professores também questionam a participação efetiva da comunidade acadêmica na elaboração do Lineamento Curricular, bem como a falta de avaliação dos planos anteriores que impede colocar em marcha este novo plano de formação docente (URUGUAI, 2007 *apud* BÚRIGO, 2009, p. 22).

Tais apontamentos realizados pelos professores parecem razoáveis, uma vez que estas mudanças possuem fortes implicações na formação docente e, como tal, não podem ser desconsideradas no processo de constituição do LC.

Quanto à regulação das instituições de formação de professores, ficou definido que elas dependerão do CODICEN da Administração Nacional de Educação Pública. Para isso, existem duas subestruturas de administração: uma correspondente aos tradicionais institutos de formação de professores e outra para os CERP.

O primeiro é regulado pela Direção de Formação e Melhoramento de Professores (DFMP), integrado por um conselho de coordenação interinstitucional, da qual dependem várias comissões, serviços de consultoria técnica e um comitê de coordenação interno.

A DFMP inclui os Institutos de Formação de Professores, cuja função é a formação inicial para docentes de ensino secundário (educação média) e o Instituto Nacional de Educação Técnica (INET) que é responsável pelos professores de educação técnica.

Por outro lado, no âmbito da atual reforma, o CODICEN criou a Secretaria de Treinamento e o Centro de Melhoria de Ensino e Treinamento. Este, por sua vez, é o responsável pela organização dos CERP e pela programação e execução de programas de treinamento de inspetores, diretores e treinadores para CERP. Os centros procuram facilitar o acesso da população do interior do país para a carreira do corpo docente e, desta forma, favorecer a permanência de professores e alunos em seus locais de origem.

3.6.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Segundo o MEC-UR, no período de 2004 a 2015, o gasto público em educação cresceu a uma taxa anual média de 7,6%. No mesmo período, o crescimento anual do PIB foi de 4,4%. Em 2015, os gastos públicos em educação totalizaram pouco mais de 2.349 milhões de dólares nesse ano, o que significa um crescimento de 1% em relação a 2014 (URUGUAY, 2016).

A despesa pública de educação aumentou sua participação no PIB em 1,4 ponto percentual no período de 2004 a 2015, passando de 3,2% do PIB, em 2004, para 4,6%, em 2015. A parcela da despesa pública em educação, na despesa total do governo central de 2015, foi de 17,8% (INEEd, 2017).

A maioria dos gastos públicos em educação é executada pela ANEP, isto é, 67%; e 17% pela *Universidad de la República* (UDELAR). Os restantes 16% dos gastos correspondem a outro conjunto de serviços e instituições, que direcionam e executam recursos públicos para o setor educacional.

Conforme o Panorama da Educação (URUGUAY, 2016), disponível no *site* do MEC-UR, os últimos dados dos países que compõe o Mercosul, referentes ao gasto público em educação como porcentagem do PIB, mostram que, no período de 2010 a 2015, o Uruguai investiu cerca de 4,6% do PIB em educação.

Se comparado com o investimento público em educação realizado pelos 35 países membros da OCDE, o Uruguai investe bem menos em relação ao que se investe nestes países, o que, em média, está entre 6% e 8% do PIB de cada um deles (SILVA FILHO, 2014).

No quadro 36, é possível verificar alguns dos indicadores socioeconômicos apresentados pelo Uruguai no período de 2011 a 2016, com informações referentes ao PIB e ao IDH.

Quadro 36 – PIB e IDH do Uruguai

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	47,96	51,26	57,53	57,24	53,27	52,42	56,15
IDH (nota/classificação)	0,783 (48°)	0,792 (51°)	0,790 (50°)	0,793 (52°)	0,795 (54°)	0,804 (56°)	0,804 (55°)

Fonte: World Bank (2018e); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Embora os últimos dados, de 2018, tenham colocado o Uruguai na 55ª posição no ranking internacional do IDH, com 0,804 pontos, é notório o progresso que este país vem mantendo ao longo dos anos em busca de um espaço no seleto grupo de países com alto nível de desenvolvimento humano.

3.6.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Para compreender o modelo de formação inicial de professores no Uruguai, é necessário ter uma caracterização clara e objetiva dos principais elementos que constituem este modelo. Neste sentido, apresentam-se nos próximos subitens algumas informações concernentes às instituições formadoras, a forma de acesso aos programas de formação inicial, bem como, a caracterização estrutural de cada um deles.

3.6.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

Com intuito de identificar quais são as principais instituições formadoras de professores no Uruguai e de compreender como elas se constituem, organizou-se em um quadro algumas das suas principais atribuições.

Segundo Rodriguez (2008), as instituições responsáveis pela formação docente dos professores do Uruguai se estruturam da seguinte forma:

Quadro 37 – Instituições de formação docente.

Instituições Formadoras	Atribuições
Institutos de Formação Docente (IFD)	Formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo, neste último caso, apenas a formação pedagógica, ficando as disciplinas específicas em categoria livres, devendo os alunos passar por provas no Instituto de Professores Artigas (IPA) de Montevideo.
Instituto de Professores Artigas (IPA)	Formação de professores de Ensino Médio e formação complementar dos professores de Ensino Médio oriundos dos IFD.
Instituto Nacional de Ensino Técnico (INET)	Formação de professores para o Ensino Técnico.
Centros Regionais de Professores (CERP)	Formação de professores de Ensino Médio
Instituto Superior de Formação Física	Formação de professores de educação física
Universidades	Formação de docentes e demais profissionais

Fonte: Rodríguez (2008).

Neste contexto, a formação inicial do professor no Uruguai é realizada, em grande parte, de forma gratuita, ficando a cargo de poucos institutos privados, complementar a oferta. É importante salientar que, para estas instituições particulares ofertarem os processos formativos de professores, é necessária uma habilitação pelo CODICEN, o qual determina as atribuições a serem seguidas.

Segundo o Plano Nacional Integrado de Formação Docente de 2008, há três grandes blocos que dividem as atribuições de cada um dos institutos e centros de formação docente, que são: (a) núcleo profissional comum, a cargo dos IFD; (b) a formação disciplinar específica, de responsabilidade do IPA; e (c) a didática-prática docente, a qual atravessa toda a formação desde o primeiro ano do curso (GATTI, 2010).

Conforme a autora supracitada, a formação docente de graduação dura no mínimo quatro anos e, para ingressar, exige-se ter bacharelado completo, o que no Brasil equivale ao ensino médio completo. Na licenciatura, existem três modalidades de frequência: (a) presencial, com aulas todos os dias, em meio período ou em período integral; (b) semipresencial; e (c) semilivre.

A modalidade semipresencial é um fator que torna a formação de professores mais democrática ao mesmo tempo em que se torna um instrumento eficaz para melhorar a graduação em cursos com déficit histórico. No entanto, a modalidade semilivre é efetivada por meio da frequência do núcleo profissional comum em um IFD e por uma orientação como aluno livre para a formação disciplinar e para a prática docente (GATTI, 2010).

3.6.5.2 Acesso aos programas de formação

No que diz respeito às condições de acesso aos programas de formação inicial de professores, tanto no IPA como nos IFD, INET e CERP, tem-se no Uruguai exigências que são bem similares aos implementados para o ingresso nas universidades.

Para acessar os cursos que formam professores para atuarem nos níveis inicial (3 aos 5 anos) e primário (6 aos 11 anos), exige-se ser aprovado no segundo ciclo de educação secundária (15 aos 17 anos), em qualquer orientação, ou no terceiro de educação técnico-profissional (15 aos 17 anos), exigindo-se ter menos de 30 anos; para este caso, não se aplica prova de acesso. Para ingressar nos cursos que formam professores para a educação média (12 aos 17), a exigência é ter sido aprovado no segundo ciclo de educação secundária e não ter completado 40 anos (UDELAR, 2018).

Não há processo seletivo para ingressar em cursos de formação superior nas instituições públicas e privadas do Uruguai, basta realizar a matrícula apresentando somente os documentos necessários, como é o caso da Universidade da República (UDELAR), que exige apenas os seguintes documentos: (a) certificados de estudos que comprove a formação prévia requerida pelo respectivo serviço universitário; (b) cédula de identidade vigente; e (c) fotografia requerida pelo respectivo serviço.

3.6.5.3 Complementação da formação inicial do professor

No que diz respeito à complementação da formação inicial do professor no Uruguai, identificou-se o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, que é destinado à promoção da mobilidade entre os estudantes da carreira docente na região Ibero-América, ou seja, os países do continente americano de idiomas português e espanhol. Para se inscrever, o discente necessita estar cursando o terceiro ano, ter sido aprovado nos dois primeiros anos e ter média escolar igual ou superior a 7 (URUGUAY, 2019).

Além disso, segundo o SUNFD (2008), ficaram estabelecidas três modalidades de formação permanente ou complementar, para os docentes da ANEP:

- a) Cursos de actualización: destinados a docentes de ANEP para la actualización acerca de los avances en algún campo del saber vinculado a la realidad educativa, disciplinar o temáticas vinculadas al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Su duración se debe determinar de acuerdo a las características de los temas abordados. Se entiende necesaria la evaluación final.
- b) Cursos de perfeccionamiento: destinados a docentes de ANEP con el objeto de profundizar sobre temas vinculados a la realidad educativa o disciplinar, dando respuesta a las demandas emergentes o a necesidades y problemáticas coyunturales. Su duración se debe determinar de acuerdo a las características de los temas abordados. Deben ser cursos con evaluación.
- c) Jornadas académicas: dentro de este punto se incluyen congresos, conferencias, talleres, entre otros. La evaluación no es una condición necesaria en este tipo de actividades.

Com isso os cursos de formação complementar dos professores do ensino básico, ao contrário dos cursos de pós-graduação, são mais flexíveis e podem abordar uma diversificada gama de demandas e atualização de interesses que atentem para os novos problemas e desafios que o professor enfrenta no pleno exercício da sua profissão docente.

3.6.6 Ingresso dos docentes à profissão

De acordo com o artigo 69, do capítulo VII, do Título III, da LGE, de número 18.437/2008, são estabelecidas as seguintes bases para o estatuto do funcionário docente e não docente:

- a) Para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio será preciso acreditar dieciocho años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 76 de la Constitución de la República.
- b) Los maestros de Educación Inicial y Primaria y los profesores de Educación Media Básica deberán poseer el respectivo título habilitante.

- c) El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente, así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.
- d) A los efectos de la carrera docente se jerarquizará la evaluación del desempeño en el aula, los cursos de perfeccionamiento o postgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes.
- e) La destitución de los funcionarios sólo podrá ser resuelta por causa de ineptitud, omisión o delito, previo sumario durante el cual el inculpado haya tenido oportunidad de presentar sus descargos, articular su defensa y producir prueba (URUGUAY, 2017, ARTICULO 69).

Assim, por meio da lei, fica estabelecida a idade mínima de dezoito anos e a exigência da habilitação específica para o pleno exercício da docência, em qualquer área do conhecimento, e da aprovação em concurso público como pré-requisito para ocupação efetiva de qualquer cargo docente nas escolas públicas do país.

De acordo com o Estatuto do Funcionário Docente, o ingresso na carreira se dará de duas formas: em caráter efetivo e não efetivo. Quanto ao docente efetivo, no artigo 26 deste mesmo estatuto, são realizadas as seguintes observações:

- a) El ingreso a los cargos de maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Secundaria, Profesor y Maestro Técnico de educación Técnico Profesional, mediante concurso de méritos, de oposición y méritos, u oposición, entre egresados de los respectivos centros de formación docente, según lo determine el Consejo respectivo.
- b) El ingreso a los cargos de Profesor de Educación Secundaria y Profesor o Maestro Técnico de Educación Técnico Profesional, mediante concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante, siempre que no estén dispuestos a concursar los egresados de los respectivos centros de formación docente.
- c) El ingreso a los cargos de Profesor Adscripto y Preparador o Ayudante de Laboratorio por el régimen establecido en los incisos anteriores.
- d) El ingreso a los cargos de Educación de Adultos y de Profesor Especial de Primaria mediante concurso de oposición y méritos o de oposición según se determine.
- e) El ingreso a los cargos de Director y Subdirector de establecimientos educacionales, mediante concurso de oposición o de oposición y méritos, según determine el Consejo respectivo.
- f) El ingreso a los cargos inspectivos mediante concurso de oposición u oposición y méritos, según establezcan las Bases aprobadas por el CODICEN.
- g) Para concursar cargos de Dirección e Inspección será preceptivo la previa aprobación de los cursos que se dicten, de acuerdo con la reglamentación correspondiente (URUGUAY, 1993, ARTICULO 26).

Neste contexto, dado pelo Estatuto do Funcionário Docente, fica evidente que o efetivo exercício da docência nas escolas públicas requer além do título atribuído pela formação, a aprovação em concurso público. Entretanto, este mesmo estatuto, em seu Capítulo III, artigo 8, permite o exercício da docência não efetiva e em caráter interino ou suplente por:

8.1. Los egresados de los Institutos de Formación Docente que se inscriban en los registros establecidos en los artículos 33 a 35 y normas concordantes y que:

a) Hayan generado derecho a cargo mediante concurso sin adquirir efectividad por no existir vacante o haberse abstenido de hacer opción.

b) No hayan generado derecho a cargo por no haber concursado o no haber alcanzado el puntaje correspondiente.

8.2 En Educación Secundaria y Técnica las personas que acrediten debida competencia en la respectiva asignatura y hayan completado como mínimo los estudios de Educación Media o, en su caso, posean título de Técnico Agropecuario otorgado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, previo su registro y ordenamiento por méritos, cuando no existan docentes efectivos o titulados sin cargo, o que aún no hayan completado la unidad docente (URUGUAY, 1993, ARTICULO 8).

Embora o ideal estabelecido por lei para o exercício da docência exija a habilitação específica e a aprovação em concurso público, nota-se, por meio deste artigo, a abertura de exceções para o provimento de cargos docentes por pessoas de escolaridade média ou o médio técnico, desde que possuam a competência para assumir as atribuições do cargo.

Quanto ao docente não efetivo nas instituições públicas, no artigo 29 são dadas as diretrizes para o ingresso e permanência do professor no mercado de trabalho:

Los docentes no efectivos serán llamados por el orden de precedencia que tengan en los registros correspondientes de su subescalafón a ocupar los cargos con carácter interino o suplente. En los casos en que se ejerza la docencia en cargos interinos se computarán los períodos correspondientes para su antigüedad funcional, que serán tomados en unidades año docentes, considerándose las actividades continuas o discontinuas. Consecuentemente, se fijará un progresivo cuatrienal sobre sus sueldos base, equivalente al de los docentes efectivos al pasar de grado escalafonario. Cada Consejo desconcentrado implementará su aplicación. Los efectos previstos precedentemente tienen un alcance exclusivamente remuneratorio (URUGUAY, 1993, ARTICULO 29).

Segundo o Capítulo 15 do Informe Educacional sobre o Uruguai, realizado pela OEI, as exigências para os docentes no setor privado são diferentes das estabelecidas para o setor público: “dado que por mandato Constitucional en Uruguay existe libertad de enseñanza, a los docentes que ejercen en el ámbito privado no se les exige título habilitante” (OEI, 1993, p.17).

Com isso há uma flexibilização justamente sobre a exigência do título de habilitação para o exercício da docência, algo que pode ser visto como um ponto negativo para a qualidade do ensino privado.

Quanto as instituições públicas, os salários são regidos por convênio entre as partes (governo, empregadores e empregados), havendo compensações por plano de carreira. Portanto, o ingresso dos professores ao mercado de trabalho, ocorre oficialmente por meio de

concurso público, mas também é permitido o acesso de pessoas sem formação específica para atuarem na educação, na ausência dos concursados.

4. JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO

Nesta seção, serão apresentadas a justaposição e a comparação, em decorrência da Árvore de Categorias preconizada na Metodologia de Educação Comparada. Foram desenvolvidos quatro eixos para nortear a pesquisa, na busca de atender o objetivo deste trabalho, apresentado na introdução, com intuito de 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. Para tanto, propõe-se como eixos para as fases do desenvolvimento da investigação: (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 nos países Estados Partes; e (d) Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes.

4.1. Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes

No que diz respeito ao contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes, conforme se observa no quadro 38, foram detalhados, para cada nação, de acordo com os apontamentos de Bray, Adamson e Mason (2015): o local, destacando o continente e as fronteiras; a extensão do 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, até 2040; a divisão política, subdivida em departamentos, províncias, estados e cidades; os idiomas oficiais; as moedas; e as crenças religiosas.

Quadro 38 – Comparação do cenário da população nos países Estados Partes do Mercosul

País		Argentina		Bolívia		Brasil		Paraguai		Uruguai	
Local	Continente	América do Sul									
	Fronteiras	Chile, Brasil, Paraguai, Bolívia e Uruguai		Brasil, Paraguai, Peru, Chile e Argentina		Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela		Bolívia, Argentina e Brasil		Brasil e Argentina	
Território (km²)		2.791.810		1.098.581		8.515.759		406.750		176.215	
População (2016) (habitantes)		43.847.430		10.887.880		207.660.929		6.725.238		3.444.006	
Distribuição populacional por região		Norte Grande Argentino	21,41%	Andina	Sul	14,28%	Oriental	97,32%	-		
		Centro	19,29%	Subandina	Sudeste	41,87%	Ocidental (Chaco)	2,68%			
		Cuyo	7,11%	Llanos	Centro-Oeste	7,65%	-				
		Buenos Aires	38,95%	-	Norte	8,64%					
		CABA	7,20%		Nordeste	27,57%					
		Patagônica	6,03%								
Crescimento de habitantes até 2040, em relação a 2016		32%		46%		12%		27%		11%	
Divisão política	Departamentos Províncias Estados	23 províncias		9 departamentos 112 províncias		26 estados 1 Distrito Federal		17 departamentos		19 departamentos	
	Municípios	1826		327 municípios 1384 cantões 11 municípios autônomos indígenas		5.570		254		112	
Idioma		Espanhol		Castelhano e mais 36 outros		Português		Guarani e castelhano		Castelhano	
Moeda Oficial / Sigla		Peso Argentino – ARS		Boliviano – Bs.		Real – R\$		Guarani – PYG		Peso Uruguaio – UYU	
Religião		Católica	76,5%	Católica	67%	Católica	65%	Católica	89,6%	Católica	44,1%
		Evangélica	9%	Protestante	3%	Evangélica	22,1%	Protestantes	6,2%	S. vinc.	33,8%
		Indiferentes	11,3%	Outras	30%	Sem religião	8%	Evangélica	1,1%	Evang.	20,1%
		Outras	3,2%	-	-	Espírita	2%	Outras	2%	Outras	2%
		-	Outras			2,9%	Sem vínculo	1,1%	-		

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

É possível notar, primeiramente, 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.

Por fim, 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.

Já o quadro 39, a seguir, apresenta o quantitativo de professores e alunos por sistema público e privado da educação básica, em cada país objeto desta comparação, a qual levou em consideração apenas o setor público, pois, conforme se observa no quadro, os países não informam completamente os quantitativos no setor privado.

Quadro 39 – Quantitativo de professores e alunos da Educação Básica pública, nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Professores	Matrículas
Argentina	559.826	7.992.265
Bolívia	127.609	2.531.032
Brasil	1.892.519	39.721.032
Paraguai	80.852	1.145.841
Uruguai	31.555	557.648

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nota-se que a maior quantidade de alunos acompanha o país mais populoso: o Brasil, com 39.721.032 discentes. 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. Tais números estão em concordância com o Instituto Ayrton Senna et al. (2016) e Poggi (2009), que discorrem sobre os desafios da educação na América Latina.

Por sua vez, o quadro 40 retrata em teor comparativo, as 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 ESFM que têm a exclusividade de ofertar egressos que possam atuar na educação técnica.

O Brasil 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.

Quadro 40 – Atribuições das instituições de ensino nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Instituições formadoras	Atribuições
Argentina	Escolas Normais Superiores	Formação de professores para o ensino inicial.
	Institutos de Ensino Superior	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
	Institutos Provinciais de Formação Docente	Formação de professores para o Ensino Inicial e Educação Primária.
	Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
	Universidades	Formação de professores para a docência.
Bolívia	Escolas Superiores de Formação de Maestros (ESFM)	Detém a exclusividade pela formação inicial de docentes em nível de graduação/licenciatura na Bolívia.
Brasil	Universidades	São regulamentadas, credenciadas e organizadas como Instituições de Ensino Superior do Brasil para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu nas modalidades presencial e EAD, podendo ser públicas ou vinculadas a pessoas jurídicas de direito privado.
	Faculdades	
	Centros Universitários	
	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Ministrar educação profissional técnica de nível médio, bem como, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, de bacharelado e engenharia, de licenciatura, de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.
	Centros Federais de Educação Tecnológica	Oferecem ensino superior pluricurricular, com especialidade na educação tecnológica, com ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação.
	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	Oferecem como modalidades de cursos o ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação.
	Colégio Pedro II	É uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao MEC BR, tendo como especialização a oferta da educação básica e de licenciaturas.
Paraguai	Institutos de Formação Docente	Atuam em um campo específico na pesquisa, capacitação profissional e atendimento à comunidade.
	Universidades	Abrangem várias áreas específicas do saber, áreas específicas de conhecimento na investigação de pesquisa, ensino, formação e capacitação profissional e atendimento à comunidade.
	Instituições de Formação Profissional de Terceiro Nível	Proporcionam formação profissional em diferentes áreas de conhecimento técnico e prático, habilitando para o exercício da profissão.
Uruguai	Centros Regionais de Professores (CERP)	Formação de professores de Ensino Médio.
	Institutos de Formação Docente (IFD)	Formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo, neste último caso, apenas a formação pedagógica, ficando as disciplinas específicas em categoria de livres, devendo os alunos passar por provas no Instituto de Professores Artigas (IPA) de Montevideo.
	Instituto de Professores Artigas	Formação de professores de Ensino Médio e formação complementar dos professores de Ensino Médio formados nos IFD.
	Instituto Nacional de Ensino Técnico	Formação de professores para o Ensino Técnico.
	Instituto Superior de Formação Física	Formação de professores de educação física
	Universidades	Formação de docentes e demais profissionais.

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

O quadro 41 apresenta os sistemas educativos de cada um dos países Estados Partes, onde a organização se dá por meio da idade. Apesar de se relacionar o CINE, que é uma referência de comparação com viés internacional, usualmente os países investigados não o utilizam em seus sistemas educativos. Destacou-se também a etapa, a obrigatoriedade, o nível de educação e a certificação exigida do profissional que deseje atuar no setor. A divergência de idade dos alunos em cada etapa entre os países, também está em acordo com o Instituto Ayrton Senna et al. (2016) e Poggi (2009), que preveem como um dos desafios da educação na América Latina a alfabetização na idade adequada.

Quadro 41 – Sistemas educativos nos países Estados Partes do Mercosul

Idade	Argentina				Bolívia				Brasil				Paraguai				Uruguai																			
	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.																
0 a 44 dias	-		-	-																																
45 dias	Jardim Maternal	Não	Educação Inicial	Titulação docente de acordo com cada jurisdição	Primeiro Ciclo (não escolarizado)	Não	Educação Inicial em Família Comunitária	Creche CINE 0	Não	Educação Infantil	Graduação em Pedagogia	Primeiro Ciclo	Não	Educação Inicial	Preferencialmente formação especializada na área	Educação na Primeira Infância CINE 0	Não	Educação Inicial																		
1 ano																																				
2 anos																																				
3 anos																																				
4 anos	Jardim de Infância CINE 0															Segundo Ciclo CINE 0							Pré-escolar CINE 0				Segundo Ciclo CINE 0									
5 anos																																				
6 anos	CINE 1	Sim	Educação Primária	Titulação docente específica	Primeiro Ciclo CINE 1	Sim	Educação Primária Comunitária Vocacional	Educação Fundamental I CINE 1	Sim	Educação Básica	Graduação específica	Primeiro Ciclo CINE 1	Sim	Educação Escolar Básica	Formação docente	CINE 1	Sim	Educação Primária																		
7 anos																																				
8 anos																					Segundo Ciclo CINE 1						Segundo Ciclo CINE 1									
9 anos																																				
10 anos																					Terceiro Ciclo CINE 1															
11 anos																																				
12 anos	Ciclo Básico CINE 2	Sim	Educação Secundária	Titulação docente específica	Ciclo de Aprendizagem Tecnológica CINE 2	Sim	Educação Secundária Comunitária Produtiva	Educação Fundamental II CINE 2	Sim	Educação Básica	Graduação específica	Terceiro Ciclo CINE 2	Sim	Educação Média	Formação docente com especialização	Ciclo Básico ou Ciclo Básico Tecnológico CINE 2	Sim	Educação Média Básica	Formação em Educação																	
13 anos																																				
14 anos																																				
15 anos	Ciclo Orientado CINE 3	Sim	Educação Secundária	Titulação docente específica	Ciclo de Aprendizagem Diferenciada CINE 3	Sim	Educação Secundária Comunitária Produtiva	Educação Fundamental II CINE 2	Sim	Educação Básica	Graduação específica	Bacharelado	Sim	Educação Média	Formação docente com especialização	Bacharelado Geral	Sim	Educação Média Superior	Formação em Educação com área específica																	
16 anos																																				
17 anos																					Treinamento médio técnico ou Aprendizado científico-humanístico			Ensino Médio CINE 3												

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nota-se que o Brasil e o Uruguai propõem a obrigatoriedade do Estado e da família de assegurar educação, a partir dos 4 anos de idade, na etapa inicial; por sua vez, percebe-se que as famílias das crianças argentinas e paraguaias com 5 anos têm a obrigatoriedade, por meio da legislação, de estarem presentes nas escolas. Já a Bolívia impõe essa exigência aos 6 anos de idade.

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, no Brasil e no Uruguai; de 45 dias a 5 anos na Argentina; e de 0 a 4 anos no Paraguai. 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. A titulação específica é uma das maneiras de se ter avanços na regularização de professores qualificados, conforme a Unesco (2016).

Conforme o quadro 42, 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.

Quadro 42 – Sistemas educativos para a Educação Superior não obrigatória nos países Estados Partes do Mercosul

		A partir de 18 anos		A partir da graduação			A partir do mestrado		A partir do doutorado	
Argentina	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação						
		-		Especialização (Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8	Pós-doutorado		
	Complementação	-			Acadêmico	Profissional	-			
	Certific. mínima dos prof.	Professor com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado		
Bolívia	Etapa CINE	Formação Superior Artística CINE 6	Formação Superior Universitária CINE 6		Pós-graduação					
		-	Técnico Superior	Licenciatura	Diplomado	Especialização (Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8	Pós-doutorado
	Complementação	-			Acadêmico	Profissional	-			
	Certific. mínima dos prof.	Formação em licenciatura específica		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado		
Brasil	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação						
		-		Especialização (Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8	Pós-doutorado		
	Complementação	-			Acadêmico	Profissional	Acadêmico	Profissional		
	Certific. mínima dos prof.	Licenciatura		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado		
Paraguai	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação						
		-		Especialização (Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8	Pós-doutorado		
	Complementação	-			Acadêmico	Profissional	-			
	Certific. mínima dos prof.	Formação docente com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado		
Uruguai	Etapa CINE	Formação em Educação CINE 6	Graduação CINE 6		Pós-graduação					
		-		Especialização (Lato sensu)	Diplomatura	(Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado (Stricto sensu)	CINE 8
	Certific. mínima dos prof.	Formação em educação com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado		

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Observa-se que o quadro 41 compara a organização dos sistemas de Educação Básica nos países Estados Partes do Mercosul, e o quadro 42 ressalta as modalidades formativas direcionadas aos profissionais que atuam nesses sistemas.

4.2. 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. Além da lei e do ano, o quadro 43 indica também uma coluna com a descrição de cada item apresentado. Tedesco (2016) aponta para a importância de políticas públicas direcionadas à educação.

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 – Lei nº 4.758.

Quadro 43 – Legislação docente nos países Estados Partes do Mercosul

País	Tipo	Lei/Ano	Descrição
Argentina	Global	Lei de Educação Nacional (2006) Lei de Educação Superior (1995)	– A LEN estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação. – A LES estabelece as diretrizes gerais que regulam o ensino superior, compreendendo tanto sobre as instituições de formação superior universitárias quanto as não universitárias, nacionais, províncias ou municipais, incluindo estadual e privada.
	Parcial	Lei de Financiamento Educativo (2005) Resolução Ministerial nº 6 (1997)	– A LeFE estabelece a meta que o governo deve alcançar na participação do PIB com o investimento na educação. – A Resolução Ministerial dispõe da carga horária mínima dos cursos de graduação.
Bolívia	Global	Lei da Reforma Educativa nº 1565 (1994)	– A Lei da Reforma Educativa representou um desenvolvimento de um novo modelo de formação profissional nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária de professores pedagogos.
	Parcial	Decreto-Lei nº 70 (2010)	– O Decreto-Lei nº 70 trouxe a exclusividade da formação de professores pelas Escolas Superiores de formação de professores.
Brasil	Global	Leis de Diretrizes e Bases nº 9394 (1996)	– A LDBEN é o principal documento legislativo que rege a educação brasileira; em sua terceira versão, e com diversas modificações desde que foi lançada, é identificada como lei federal pelo número 9.394.
	Parcial	Resolução do CNE/CP nº 2 (2015)	– A resolução de número 2, de 2015, proposta pelo CNE, é um documento do espectro legislativo brasileiro que versa sobre a docência e define as Diretrizes Curriculares

		Lei nº 13.415 (2017)	Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada. – Com a lei de número 13.415, em 2017, o governo propôs uma ampla reforma à educação básica, em especial, por meio do aumento da carga horária, além de associar o ensino à BNCC.
Paraguai	Global	Lei Geral da Educação (1998) Lei Estatuto do Docente (2001)	– A LGE estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação. – A Lei Estatuto do Docente regulamenta o exercício da profissão de educador nos níveis de escolaridade inicial, básica e média do Sistema Nacional de Educação, que é exercido em estabelecimentos, centros ou instituições de ensino público ou privado.
	Parcial	Lei nº 4.758 (2012)	– A Lei nº 4.758, que cria e regulamenta o FONACIDE e o FEEI, destina todos os recursos da compensação pela transferência de parte da energia paraguaia de Itaipu ao Brasil.
Uruguai	Global	Lei Geral de Educação (2008)	– A Lei Geral de Educação determina todos os itens gerais que orientam a educação no país.
	Parcial	Sistema Único nacional de Formação Docente Resolução nº 67 (2007)	– Toda a formação de educação básica é integrada por meio do Sistema Único Nacional de Formação Docente, que estabelece o Lineamento Curricular.

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Sobre os recursos e informações acerca das perspectivas econômicas, cada nação tem o PIB, IDH e os investimentos na educação detalhados no quadro 44, 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.

Quadro 44 – PIB, IDH e investimentos na educação nos países Estados Partes do Mercosul

Índice	Argentina	Bolívia	Brasil	Paraguai	Uruguai
PIB (2017)	US\$ 637,43 bi	US\$ 37,509 bi	US\$ 2,056 tri	US\$ 39,667 bi	US\$ 56,15 bi
IDH (2017)	0,825 (47°)	0,693 (118°)	0,759 (79°)	0,702 (110°)	0,804 (55°)
Investimentos na educação	6,6% do PIB (2015)	8,85% do PIB (2016)	7,48% do PIB (2015)	30% do FONACIDE (2018) ou 5% do PIB (2012)	4,6% do PIB (2015)

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Os investimentos destinados à educação ocorrem por meio de leis que se atrelam ao PIB, com observação ao Paraguai, que recebe 30% do 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. Observa-se que a Unesco (2016), aponta como um dos desafios para a educação latino-americana o PIB baixo ao dividir pela quantidade de habitantes, o que distancia da média de todos os países da OCDE.

4.3. Paradigma da formação inicial de professores nos países Estados Partes

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 a aquisição do diploma por parte do estudante, conforme o quadro 45.

Quadro 45 – Organização curricular dos planos de ensino de formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul

Índice	Duração total da formação	Práticas pedagógicas
Argentina	2.600 horas (Aproximadamente 4 anos)	É previsto a residência (estágio) entre 15% e 25% da carga horária total
Bolívia	4.800 horas (Aproximadamente 5 anos)	560 horas de prática docente e investigação fora dos centros de formação docente
Brasil	3.200 horas (Aproximadamente 4 anos ou 8 semestres)	400 horas de estágio supervisionado (substituíveis pelo programa de Residência Pedagógica)
Paraguai	3.600 horas (Aproximadamente 3 anos, sendo 600 horas por semestre; 85% presencial e 15% à distância)	480 horas de prática profissional
Uruguai	2.880 horas (Aproximadamente 4 anos)	1240 horas no total 1º ano: 40 horas 2º ano: 360 horas 3º ano: 360 horas 4º ano: 480 horas

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

No que diz respeito à formação inicial de professores nos Estados Partes do Mercosul, 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, mesmo entendendo que o profissional docente é concebido a partir da imersão familiar e escolar, conforme indicado por Lelis (2008).

A Bolívia se destaca por apresentar a obrigatoriedade de cursar 5 anos, em 4.800 horas, para poder atuar como docente, divergindo principalmente da Argentina, com a menor carga horária de 2.600, apesar de exigir 4 anos.

Por sua vez, o modelo indicado pelo Brasil e pelo Paraguai 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 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.

Sobre o acesso aos programas de formação nos países Estados Partes, no quadro 46 identificou-se o tipo de acesso, descrevendo cada um deles, e se apresentou a certificação dos egressos formados em cursos que preveem a docência como atividade profissional.

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.

Quadro 46 – Acesso aos programas de formação nos países Estados Partes do Mercosul

País	Tipo de Acesso	Descrição	Certificação dos egressos
Argentina	Acesso Direto	Apresenta um sistema universitário livremente acessível e gratuito. Não há processo seletivo, a matrícula é realizada conforme o interesse do aluno pelo curso.	Titulação docente
Bolívia	Prova Escrita	Contém cerca de 100 perguntas de múltipla escolha que compreende quatro áreas de conhecimento ao todo: (a) conhecimentos gerais do Sistema Educativo Plurinacional; (b) compreensão de leitura e raciocínio verbal; (c) raciocínio lógico matemático; e (d) conhecimentos da especialidade postulada.	Formação em Licenciatura
	Prova de Aptidão	A prova de aptidão é composta pelos critérios de avaliação das áreas e aspectos relativos a cada especialidade.	
Brasil	Vestibular	Precede a admissão a determinados cursos superiores, mediante classificação em ordem decrescente dos resultados obtidos no concurso.	Pedagogia (Educação Pré-escolar e Ensino Fundamental I) ou Licenciatura (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)
	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	Forma de propiciar o acesso ao ensino superior, é utilizado pelo governo para ceder bolsas parciais ou integrais no ProUni em instituições privadas, ou para o aporte financeiro na modalidade de empréstimo financeiro aos cursos não gratuitos por meio do FIES; as universidades públicas também recorrem ao Enem para realizarem seus processos seletivos, por meio do SiSU.	
	Avaliação Seriada	os alunos do EM, oriundos das escolas públicas. são avaliados em três momentos, ao final de cada ano letivo, ou seja, por série.	
	Entrevista	A ideia é analisar capacidades comportamentais, além dos conteúdos específicos que, geralmente, ficam para o vestibular; também são avaliados pontos que dizem respeito à comunicação, empatia, pensamento crítico ou	

		mesmo o conhecimento dos alunos quanto à instituição e ao curso. Ocorre em algumas instituições particulares.	
	Análise do histórico escolar	Processo em que as instituições realizam uma análise do histórico escolar que o aluno apresentar, referente ao EM, podendo ser utilizados, concomitantemente, outros métodos seletivos, como a produção de uma redação.	
	Prova agendada	Prova que pode ser agendada em dia e horário que seja mais propício ao candidato.	
	Prova eletrônica	A prova eletrônica é um método de acesso ao ensino superior que ocorre por meio de uma avaliação disponibilizada de forma digital e, geralmente, é realizada em um espaço físico da instituição.	
	Prova de habilidade específica	Em alguns cursos de ensino superior, são necessárias determinadas habilidades específicas que o candidato necessita ter prévio conhecimento, além dos conhecimentos usualmente cobrados nas provas e nos vestibulares.	
	Portadores de diploma	Também é possível concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior ao apresentar o diploma de outro curso realizado, aproveitando as disciplinas em comum e reduzindo o tempo da segunda graduação.	
Paraguai	Provas de Suficiência	Os interessados em áreas do conhecimento são testados, sendo que, a partir da prova e do curso desejado, o acesso pode ser determinado para um número limitado de alunos.	Formação docente
	Curso Probatório	Os participantes do curso devem atingir uma pontuação mínima que lhes permita a entrada no primeiro ano do curso escolhido	
	Acesso Direto	Utilizado por algumas universidades privadas. A única condição de entrada é a regularização da matrícula, após ter concluído o ensino médio, e a comprovação de que o estudante consiga pagar as taxas cobradas.	
Uruguai	Acesso Direto	Não há processo seletivo, basta realizar a matrícula apresentando os documentos necessários.	Formação em Educação

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

No quadro 47, são apresentados 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. Nessas complementações de formação inicial evidencia-se aspectos relacionados às reflexões sobre a prática, isto é, o saber pedagógico identificado no discurso de Tardif (2014).

Quadro 47 – Complementação da formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Programas	Modalidades	Especificidades do curso	Duração
Argentina	Plataforma de formação especializada e gratuita para a capacitação de professores.	Semipresencial	Conjunto de cursos virtuais que tem por objetivo transformar as práticas de ensino, por meio de um programa de aperfeiçoamento à distância.	3 meses
Bolívia	PROFOCOM-SEP	Semipresencial	Modelo Educativo Sociocomunitário Produtivo para estudantes de Educação Secundária Comunitária Produtiva.	4 meses
	UNEFCO	Presencial	Ciclos formativos em TIC, em Gestão de Risco e Mudança Climática e na Promoção de uma Cultura de Ética, Transparência e Luta Contra a Corrupção.	De 30 a 50 horas
Brasil	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	Semipresencial	Tem o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, perfazendo uma articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais.	18 meses
	Programa de Educação Tutorial (PET)	Semipresencial	Alia a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e é desenvolvido em grupos com apoio de um tutor.	4 anos
	Programa de Residência Pedagógica	Presencial	Visa aperfeiçoar a formação por meio da prática profissional, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior com as escolas e promover a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores às orientações da BNCC.	18 meses
	Programa de Monitoria	Presencial	Os discentes podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa, exercendo funções de monitor em alguma disciplina específica.	1 semestre
	PIBIC	Semipresencial	É um programa com intuito de apoiar a iniciação científica por meio de bolsas aos estudantes.	2 semestres
	PIVIC	Semipresencial	É semelhante ao PIBIC, mas os alunos participam de maneira voluntária, onde é necessário cumprir com as obrigações e há a emissão de certificado ao final do trabalho.	2 semestres
Paraguai	Idioma Estrangeiro	Presencial	Por meio do BECAL, o objetivo é comum aos três programas: aumentar os níveis de geração e aplicação de conhecimento nas áreas de ciência e tecnologia, bem como em educação, propiciando o aumento da oferta de capital humano avançado.	12 meses

			Cursos de idiomas disponíveis: alemão, francês, inglês e português.	
	Mobilidade Autogerida	Presencial	Com o objetivo descrito nos cursos de Idiomas Estrangeiros, os estudantes participam do intercâmbio em uma das universidades descritas nos rankings internacionais: QS World, Times Higher Education e Academic Ranking.	6 meses
	Mobilidade	Presencial	Neste caso, os alunos podem participar do intercâmbio em uma das 6 universidades dos Estados Unidos que têm acordo com o governo paraguaio: University of Kansas, Kansas State University, Wichita State University, Washburn University, Pittsburg State University e Emporia State University.	6 meses
Uruguai	Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica	Presencial	É destinado à promoção da mobilidade entre os estudantes da carreira docente nos países do continente americano de idiomas português e espanhol. Para se inscrever, o discente necessita estar cursando o terceiro ano, ter sido aprovado nos dois primeiros anos e ter média escolar igual ou superior a 7.	1 semestre
	Cursos de atualização	Presencial	Destinados aos docentes da ANEP, para atualização dos avanços em algum campo do saber vinculado à realidade educativa, disciplinar ou temática, com uso de novas tecnologias da comunicação.	Depende das características dos temas abordados
	Cursos de aperfeiçoamento	Presencial	Destinados aos docentes da ANEP, com objetivo de aprofundar acerca de temas vinculados à realidade educativa ou disciplinar, dando respostas às demandas emergentes ou às necessidades e problemáticas culturais.	Depende das características dos temas abordados
	Jornadas acadêmicas	Presencial	Incluem-se os congressos, conferências, entre outros.	Não se aplica

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

4.4. Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes

Por fim, no que diz respeito ao ingresso laboral dos egressos formados em cursos de licenciaturas, foram apontados 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, conforme o quadro 48.

Quadro 48 – Ingresso à profissão docente nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Tipos de ingresso			
	Instituições públicas		Instituições privadas	
	Caráter efetivo	Caráter temporário	Caráter efetivo	Caráter temporário
Argentina	Concurso público	Suplência ou de forma interina	Processo seletivo a critério de cada instituição	
Bolívia	Ingresso automático no sistema de ensino conforme indicação da Direção Geral de Educação para a ocupação de cargos vagos em qualquer distrito ou zona escolar.			
Brasil	Concurso público	Designação ou Substituição		
Paraguai		Substituição		
Uruguai		Suplência ou de forma interina		

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

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 (CABALLERO et. al., 2016), após o processo realizado nesta seção 4, a justaposição e comparação das informações desveladas na fase descritiva, é necessário compreender o estudo. Portanto, recorre-se à discussão deste trabalho, o que ocorre por meio da fase prospectiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de atender a fase prospectiva da Metodologia de Educação Comparada, conforme previamente explicitado, destacam-se algumas considerações relacionadas aos quatro eixos justapositionados construídos para auxiliar possíveis respostas para o problema da 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?

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, com exceção do Uruguai (quase 45%) pertencem majoritariamente ao catolicismo nos outros quatro 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 potencial 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 OCDE 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 PIBID e a Residência Pedagógica.

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 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 trabalho 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. Enfim, possíveis pesquisas de estudo comparado podem dar continuidade a este trabalho, como: (a) a formação de professores nos países da América Latina; (b) a formação de professores nos países em que se fala português; (c) a educação básica nos blocos econômicos que o Brasil integra; e (d) entre outros.

REFERÊNCIAS

ACCOTTO A. L.; MARTÍNEZ C.; MANGAS, M. **Los desafíos del financiamiento educativo**. 2017. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/39428-los-desafios-del-financiamiento-educativo>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ALAVI, E. C. **Educación en Bolívia**: la educación en la República. 2008. Disponível em: <<http://e-ducacionboliviana.blogspot.com.br/2008/05/la-educacin-en-la-repblica.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ANGELO, R. **Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay**. 2007. Disponível em: <<http://rangelo.blogspot.com.br/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ARGENTINA. **Ley de Estatuto del Docente n° 14.473**. 1959. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/126783/texact.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **CONSTITUCION NACIONAL ARGENTINA**. Poder Legislativo Nacional, 1994. Disponível em: <<https://www.casarosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Educación Superior n° 24.521**. 1995. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075**. 2005. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley n° 26.206**. Ley de Educación Nacional. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Símbolos Nacionales**. 2018a. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/interior/asuntos-politicos-e-institucionales/simbolos-nacionales>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **El País**. 2018b. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/pais>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

-
- BARROS, R. **A história da LDB**. Revista Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BECAL. **Idioma Extranjero**. Paraguay, 2019a. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/idioma-extranjero/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BECAL. **Movilidad Autogestionada**. Paraguay, 2019b. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/movilidad-autogestionada/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BECAL. **Movilidad**. Paraguay, 2019c. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/movilidad/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCB. **El Boliviano – Medidas de Seguridad**. En Circulación. Banco Central de BOLÍVIA. 2012. Disponível em: <<https://www.bcb.gob.bo/?q=monedas-y-billetes>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCB. **Segunda família das moedas brasileiras**. Banco Central do Brasil. 2018a. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/dinheirobrasileiro/segunda-familia-moedas.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCB. **Segunda Família do Real**. Banco Central do Brasil. 2018b. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/novasnotas/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCP. **Monedas y Billetes en circulación**. Banco Central del Paraguay. 2018. Disponível em: <<https://www.bcp.gov.py/monedas-y-billetes-en-circulacion-i513>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCRA. **Billetes y Monedas | Emisiones vigentes**. Banco Central de la República Argentina. 2018. Disponível em: <http://www.bcra.gob.ar/SistemasFinancierosYdePagos/Emisiones_vigentes.asp>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCU. **Monedas de uso común**. Banco Central del Uruguay. 2018a. Disponível em: <<http://www.bcu.gub.uy/Billetes%20y%20Monedas/Paginas/Monedas-en-circulacion.aspx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BCU. **Billetes en circulación**. Banco Central del Uruguay. 2018b. Disponível em: <<http://www.bcu.gub.uy/Billetes%20y%20Monedas/Paginas/Billetes-y-Monedas.aspx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BIANCHIN, V. **Os significados originais das cores da bandeira do Brasil**. Mundo Estranho, 2016. Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/os-significados-originais-das-cores-da-bandeira-do-brasil/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BIGHETTI, C. **Conheça as principais famílias de bandeiras do mundo**. Super Interessante, 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/conheca-as-principais-familias-de-bandeiras-do-mundo/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- BITTENCOURT, J; PEREZ, M. L. **O Novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente?**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 483-499, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOBATO F. C. SCHNECKENBERG M. **Formação docente no Brasil e na argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOLÍVIA. **Ley n° 3937** de el 20 de Enero de 1955. REFORMA EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-ley-3937-del-20-enero-1955/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo n° 8717** del 02 de abril de 1969. Estatuto de la Educacion Normal. Disponível em: <<http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-8717-del-02-abril-1969/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo n° 12139**. 1975a. Ley de Escuelas Normales. Disponível em: <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/index.php/normas/descargar/11190>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo n° 12140**. 1975b. Reglamento General del Sistema Nacional de Educación Normal. Disponível em: <http://anterior.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/verGratis_gob2/11190>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley n° 1565** de 7 de julio de 1994. Ley de Reforma Educativa. Disponível em: <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/index.php/normas/descargar/21643>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Nueva Constitución Política del Estado**. Asamblea Constituyente de BOLÍVIA. Congreso Nacional. 2008. Disponível em: <http://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/docs/Nueva_Constitucion_Politica_del_Estado_Boliviano_0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo** Decreto Supremo N° Bolivia: Decreto Supremo N° 156, 6 de junio 156, 6 de junio de 2009. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/BOLIVIA/ESPECIFICA/SIST_P LURINACIONAL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley n° 070** ley de 20 de diciembre de 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia: 2010. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandera Nacional**. Ministerio de Defensa. 2018. Disponível em: <<http://www.mindef.gob.bo/mindef/node/165>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolución ministerial n° 001/2017**, de 3 de janeiro de 2017. Ministerio de Educación, 2017. Disponível em: <<https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2017/Regular-001-2017.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963.** Declara feriado escolar o dia do professor. Brasília, 1963. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Diretrizes de Governo, Programa Estratégico de Desenvolvimento.** Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Brasília, 1967. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/494/Diretrizes%20de%20Governo%20Programa%20Estrat%3%a9gico%20de%20Desenvolvimento%20Julho-1967_PDF_OCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, 1968a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.** Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 350**, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Plano%20Decenal%20de%20Educa%E7%E3o%20para%20todos%20-%201993-2003%20-%20MEC.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 1.901**, de 09 de maio de 1996. Promulga o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL (Protocolo de Ouro Preto). Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1901.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução cp n.º 1, de 30 de setembro de 1999**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000e. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/101953/decreto-3554-00>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 27/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 4.982, de 9 de fevereiro de 2004.** Promulga o Protocolo de Olivos para a Solução de Controvérsias no Mercosul. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d4982.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.301**, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 6.105**, de 30 de abril de 2007. Promulga o Protocolo Constitutivo do Parlamento do Mercosul. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6105.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 6.480**, de 11 de junho de 2008. Promulga o Protocolo de Montevideu sobre o Comércio de Serviços do MERCOSUL. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6480.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação. 2012b. Disponível em: <http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2013_2/SISU/Portaria_normativa_n_18.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 8.137**, de 6 de novembro de 2013. Promulga o texto da Decisão do Conselho do Mercado Comum nº 63/10, Alto Representante-Geral do MERCOSUL. Brasília,

2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D8137.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria nº 976**, de 27 de julho de 2010. Ministério da Educação. Republicação. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://sigpet.mec.gov.br/docs/Portaria_976_2010.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Instituições podem propor cursos para a formação de professores**. Ministério da Educação. Portal MEC. 2013d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19105-instituicoes-podem-propor-cursos-para-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 9.184**, de 30 de outubro de 2017. Promulga a Decisão Mercosul/CMC/DEC. nº 12/10, que estabelece a Estrutura do Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9184.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Abertas inscrições para projetos de formação docente do Mercosul**. Ministério da Educação. Portal MEC. Assessoria de Comunicação Social, com informações da Capes. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/51511-abertas-inscricoes-para-projetos-de-formacao-docente-do-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria normativa nº 9**, de 5 de maio de 2017. Ministério da Educação. 2017e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018a. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Saiba mais sobre o MERCOSUL**. Brasília. 2018b. Disponível em:
<<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Dia D da Base**. Material de Apoio. Ministério da Educação.
Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018c. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Enem – Apresentação**. Ministério da Educação.
2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. Edital nº 16, de 20 de março de 2018 Enem. **In:** Diário Oficial da União, Nº 55,
quarta-feira, 21 de março de 2018e. Brasília. 2018. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf>.
Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Perguntas frequentes – Seres**. Já sou formado (graduado), preciso fazer vestibular
novamente para ingressar em outro curso? Ministério da Educação.
2018f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cursos têm etapas em sala de aula e prática na comunidade**. Ministério da
Educação. Portal MEC. 2018g. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. **In:** Pesquisa em Educação
Comparada: abordagens e métodos. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al.
Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada:
abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BÚRIGO, C. C. D. **A formação de professores de educação básica nos sistemas
educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai**. 2009. 132 f. Relatório de pesquisa
(Pós-doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92892/279957.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CABELLA, W.; PELLEGRINO, A. **Una estimación de la emigración
internacional uruguaya entre 1963 y 2004**. Unidad Multidisciplinaria – Programa de
Población Facultad de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em:
<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31058302/70_Una_estimacion_de_la_emigracion_internacional_uruguay_entre_1963_y_2004.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555105025&Signature=bpVQYGN6Rd3CRTgxao2JHOMB>

Xxc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna_estimacion_de_la_emigracion_internac.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CABALLERO et al. **Investigación em Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles**. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. pp 39-56. Relec. Año 7, n. 9. 2016. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CALDEIRA, J. P. **Paraguai tem o 3º maior crescimento do mundo em 2013**. Jornal GCN, 2014. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/paraguai-tem-o-3%C2%BA-maior-crescimento-do-mundo-em-2013>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CÁMPOLI, O. **La Formación Docente en la República Argentina**. ESALC/UNESCO, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La República Argentina, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CAPES. **Portaria Normativa nº 7 de 22 de junho de 2009**. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital Nº 74 /2014**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli Portugal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19122014-074-2014-PLI-2014.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Licenciaturas Internacionais – Portugal**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli Portugal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Licenciaturas Internacionais – França**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli França. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-franca>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Instituições parceiras**. Universidade Aberta do Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/instituicoes-parceiras>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **CAPES abre inscrições para novo programa de formação docente**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2017d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8598-capes-abre-inscricoes-para-novo-programa-de-formacao-docente>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018a.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 02/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/20032018-Relatorio-de-bolsas-02-2018-Final-PIBID.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital N° 7/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital Capes N° 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria GAB n° 45**, de 12 de março de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018e. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARPEÑO, E. R.; MARIM, V. **Formación Inicial de los Docentes**: Estudio Comparado de los Sistemas Educativos en Brasil y China. Portal de revistas electrónicas UAM. Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE), 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6657>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARRIL V. MARRONE L. TEJERA S. **Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206)**. Disponível em <<http://compromisopaidetico.blogspot.com.br/2013/07/analisis-comparativo-de-la-ley-federal.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CASA ROSADA. **Acerca de Argentina**. Presidencia de la Nación, 2018. Disponível em: <<https://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/acerca-de-argentina>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CASTRO, N. E. de; CASTRO, M. S. **Educação comparada no Brasil**: complementando a análise da produção acadêmica. Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Universidade de Campinas. 2014. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/sites/www.sbec.fe.unicamp.br/files/nadia_estima_de_castro.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CFAM- Colegio Franco Argentino. **Objetivos pedagógicos**. 2018. Disponível em: <<http://www.cfam.edu.ar/secundario-superior/objetivos-pedagogicos/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEFET-MG. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEFET- RJ. **Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEPAL. **Bolívia – Sistema político e eleitoral**. Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe. Nações Unidas. 2018. Disponível em: <<http://oig.cepal.org/pt/paises/6/system>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CIA. **Paraguay**. Central Intelligence Agency, 2018. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pa.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CNPq. **Perguntas Frequentes**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/perguntas-frequentes1>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CONEAU. **Posgrados acreditados de la República Argentina**. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. 2018. Disponível em: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_web.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CONICET. **Creencias, cultura y sociedad en Argentina**. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2012. Disponível em: <<http://www.conicet.gov.ar/creencias-cultura-y-sociedad-en-argentina/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CRUZ, J. **Mercosul suspende Venezuela por "ruptura da ordem democrática"**. Planalto, 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/08/mercosul-suspende-venezuela-por-ruptura-da-ordem-democratica>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19. Disponível em: <http://www.matematicauva.org/disciplinas/estagio2/Texto_05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

DE LA VEGA, M. C. **Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia**. La Paz: Fundación PIEB, 2011. Disponível em <http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_cajas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DGFM. **Proceso de Admisión de Postulantes a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas del Estado Plurinacional de Bolivia – 2018**. Ministerio de Educación. 2017. Disponível em: <http://dgfm.minedu.gob.bo/files/convocatorias/001_2018_admision.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DGEEC. **Anuário 2012 – Paraguay**. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Assunción, 2013. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/anuario2012/anuario%202012.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Anuário 2015 – Paraguay.** Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Assunción, 2017. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/anuario2015/Anuario%20Estadistico%202015.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DIAS, B. F. B. et al. **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, vol. 11, núm. 4: 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FNDE. **DISTRIBUIÇÃO DO FUNDEB POR ESTADO – TOTAL 2015.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/135-fundeb?download=9785:fundeb-repasse-consolidado-por-origem-2015-pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FONACIDE. **FONACIDE "Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo".** Contralor de Fonacide. Ministerio de educación. 2018. Disponível em: <<https://fonacide.mec.gov.py/contralorfonacide/fonacide/>> Acesso em: 28 jun. 2019.

FRANCISCO, W. de C. **Bolívia.** Brasil Escola. 2018a. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/BOLÍVIA.htm>> Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguai – Aspectos Geográficos.** Brasil Escola. 2018b. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/uruguai.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FUMEC. **Entenda como funciona o vestibular agendado.** Universidade FUMEC. 2018. Disponível em: <<http://www.fumec.br/blog/vestibular-2/vestibular-agendado/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GATTI, Elsa. **Sistema de formação de professores no Uruguai.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/193.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GOBMX. **Estructura del sistema educativo en Bolivia (resumen).** Disponível em: <https://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-BOLIVIA.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GODOY, A. S. de M. **Introdução ao direito constitucional argentino.** Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1620, 8 dez. 2007. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10740/introducao-ao-direito-constitucional-argentino>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

HERRERA, C. **La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad.** Revista Neuronum. v. 2. n. 2: 2016. Disponível em: <<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/31/24>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

IBANÉZ C.A., CABALLERO J., DUBINI A., MENDEZ M. R. **Red Iberoamericana de investigaciones en políticas públicas** La educación superior en el Mercosur Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy . – 1a ed. – Buenos Aires: Biblos, 2012.

IBCE. **Principales Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012**. Instituto Nacional de Estadística. Estado Plurinacional de BOLÍVIA. 2013. Instituto Boliviano de Comercio Exterior. Disponible em: <<http://ibce.org.bo/images/publicaciones/Resultados-Censo-2012.pdf>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Tabela 1.4 – População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Tabela 1.1 – Número de municípios nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponible em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_brasil_z_ip.shtm>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Disponible em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Taxa Bruta de Mortalidade por mil habitantes – Brasil – 2000 a 2015**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013. Disponible em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-mortalidade.html>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguai**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2016. Disponible em: <<http://paises.ibge.gov.br/#/pt/pais/paraguai/info/sintese>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguai**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2016b. Disponible em: <<http://paises.ibge.gov.br/#/pt/pais/uruguai/info/sintese>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Área territorial**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017a. Disponible em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/areas_territoriais/2016/AR_BR_RG_UF_MUN_2016.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017b. Disponible em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INDEC. **Cuadro P53-P. Provincia de Buenos Aires**. Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016a. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_buenos_aires.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Catamarca.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016b. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_catamarca.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Chaco.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016c. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_chaco.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Chubut.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016d. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_chubut.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de CABA.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016e. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_caba.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Cordoba.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016f. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_cordoba.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Corrientes.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016g. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_corrientes.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Entre Ríos.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016h. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_entre_rios.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Formosa.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016i. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_formosa.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Jujuy.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y

grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016j. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_jujuy.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de La Pampa.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016k. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_la_pampa.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de La Rioja.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016l. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_la_rioja.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Mendoza.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016m. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_mendoza.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Misiones.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016n. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_misiones.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Neuquen.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016o. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_neuquen.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Río Negro.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016p. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_rio_negro.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Salta.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016q. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_salta.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de San Juan.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016r.

Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_san_juan.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de San Luis.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016s. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_san_luis.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santa Cruz.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016t. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santa_cruz.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santa Fé.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016u. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santa_fe.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santiago del Estero.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016v. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santiago_del_estero.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Tierra del Fuego.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016w. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_tierra_del_fuego.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Tucuman.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016x. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_tucuman.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Proyecciones y estimaciones.** Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016y. Disponível em: <http://www.indec.gov.ar/nivel3_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estimaciones y proyecciones de población. Total del país. 2010-2040.** Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016z. Disponível em: <<https://www.indec.gov.ar/bajarCuadroEstadistico.asp?idc=34FDC2A2AA92B21EE354F9B0FF2CCCA78371DEBDF61D038A4315B057429D0215FD494C1A0D4B38C3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Anuario Estadístico de la República Argentina 2016**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC, 2018. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/Anuario_Estadistico_2016.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INE. **Resultados del Censo de Población 2011**: población, crecimiento y estructura por sexo y edad. Instituto Nacional de Estadística. 2012. Disponível em: <http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=12d80f63-afe4-4b2c-bf5b-bff6666c0c80&groupId=10181>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **GEOGRAFÍA DE BOLIVIA**. Instituto Nacional de Estadística. 2016. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/principales-indicadores/item/237-geografia-de-bolivia>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Educación Inicial Primaria y secundaria**. Instituto Nacional de Estadística. 2018a. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/educacion/educacion-4>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INEEd. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015 – 2016**. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo: 2017. Disponível em: <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da Educação Superior 2016**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **IDEB – Resultados e Metas: Ensino Médio**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INFD. **Instituto Nacional de Formación Docente**. 2018. Disponível em <<http://portales.educacion.gov.ar/infd/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA et al. **Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina**. 2016. Disponível em <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/FINAL-Construindo-uma-educacao%20de-qualidade.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ITAMARATY. **Associação Latino-Americana de Integração (ALADI)**. Ministério das relações exteriores. 2018. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/690-associacao-latino-americana-de-integracao-aladi>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LAGARES, X. C. **O espaço político da língua espanhola no mundo**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 52.2, jul./dez. 2013. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LOURENÇO, I. **Representação Brasileira aprova entrada da Bolívia no Mercosul**. Empresa Brasil de Comunicação-EBC, Agência Brasil: 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-08/representacao-brasileira-aprova-entrada-da-BOLÍVIA-no-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. MONARCHA C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs). Coleção Lourenço Filho. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 3. ed. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Educa%C3%A7%C3%A3o+comparada/ca5b1abe-127c-4e72-8c09-642fa836f3e8?version=1.3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MANZON, M. Comparações entre lugares. **In: Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MAPS OF WORLD. **Argentina**. Mapa Político, 2013a. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-argentina1.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bolívia**. Mapa Político, 2013b. Disponível em: <<https://images.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/BOLÍVIA-political.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Brasil**. Mapa Político, 2013c. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-brasil.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay**. Mapa Político, 2013d. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-paraguay.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguay**. Mapa Político, 2013e. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-uruguay1.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V. **Formação Continuada do Professor que Ensina Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007)**. 2011. 217 f. Tese de Doutorado–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9551/1/Vladimir%20Marim.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V; FERREIRA, W. E. **O Ensino Médio que se Reinventa: proposta curricular do estado de Minas Gerais**. Revista Interfaces da Educação, 2016. Disponível em:

<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/772/1099>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V.; MANSO, J. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha.** Colección Studio, n. 7. Serie Educación, n. 7. FahrenHouse: 2018.

MARTIN J. F.; MONTEIRO S.M. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina,** Observatorio de la Educación Iberoamericana, 2006.

MATA, J. B. **A adesão da Venezuela ao Mercosul e a suspensão do Paraguai: considerações sobre um “pragmatismo” político burlesco.** International Centre for Trade and Sustainable Development-ICTSD, 2012. Disponível em: <<https://www.ictsd.org/bridges-news/pontes/news/a-ades%C3%A3o-da-venezuela-ao-mercosul-e-a-suspens%C3%A3o-do-paraguai-considera%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-BO. **BOLÍVIA: MATRÍCULA EDUCATIVA. SEGÚN: DEPENDENCIA NIVEL: TODOS GESTIÓN 2017.** Ministerio de Educación. Dirección General de Planificación. Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo. 2018. Disponível em: <<http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo1/matricula>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN:** Datos a nivel Nacional según Subsistema. Ministerio de Educación. Dirección General de Planificación. Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo. 2018b. Disponível em: <<http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo2/gasto>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-PA. **Nómina de Funcionarios Docentes.** Ministerio de Educación y Ciencias. Datos Abiertos. 2018. Disponível em: <https://datos.mec.gov.py/data/nomina_docentes>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Diseño Curricular:** Profesorado de Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Ministerio de Educación y Cultura. 2013. Disponível em: <https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/10963>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-UR. **Anuario Estadístico de Educación 2016.** Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. 2017. Disponível em: <<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/anuario-2016.xlsm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MED. **Anuario Estadístico Educativo 2017.** Ministerio de Educación y Deportes, 2018. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2017.zip>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MENDES, M.J.F; ROCHA, M. L. P. C. **Problematizando os caminhos que levam à tabela trigonométrica.** MENDES, I. A.; CHAQUIAM, M. (Org.) Belém: SBHMT., 2009. 36 p.

MERCOSUL. **Saiba mais sobre o MERCOSUL.** 2018. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parlamento do MERCOSUL.** 2018. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/o-mercosul-na-vida-do-cidadao/parlamento-do-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o Setor Educacional do Mercosul.** Setor Educacional do Mercosul. 2018. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MERCOSUR. **FONDO PARA LA CONVERGENCIA ESTRUCTURAL DEL MERCOSUR.** FOCEM: Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://focem.mercosur.int/uploads/normativa/DEC_045-2004_ES_FondoConvergenciaEstructural-3.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PLANO ESTRATÉGICO DE AÇÃO SOCIAL DO MERCOSUL.** XL CMC: Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/2810/1/DEC_67-10_PT_PEAS.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Perguntas frequentes.** Qual é a marca Mercosul? 2018a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/faqs.html#3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Símbolos.** 2018b. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/77/3/innova.front/simbolos_do_mercosul>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandeira do Paraguai.** 2018c. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/6308/1/paraguay_flag.png>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandeira do Uruguai.** 2018d. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/6308/1/800px-flag_of_uruguay.png>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MICHAELIS ONLINE. **Professor.** Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/professor/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MINEDU. **Oferta Académica 1/2018.** 2018. Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/convocatorias-minedu/2018/Separata-Oferta-Acadmica-2-2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MININTERIOR. **Sistema de Información sobre Desarrollo Provincial.** Censos. Población, tasa de crecimiento anual medio y distribución relativa. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2017. Disponível em: <<https://www.mininterior.gov.ar/provincias/pdf/Censos.xlsx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Regiones.** Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018a. Disponível em: <<https://www.mininterior.gov.ar/provincias/regiones.php#>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Norte Grande.** Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018b. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_norte_grande.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Centro.** Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018c. Disponible em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_centro.php>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Cuyo.** Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018d. Disponible em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_nuevo_cuyo.php>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Patagónica.** Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018e. Disponible em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_patagonica.php>. Acceso em: 28 jun. 2019.

MOLINIER, L. **El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay:** La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI). Fundación Rosa Luxemburgo. Asunción, 2016. Disponible em: <<http://www.desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/15-09-2017-10-08-48-521760557.pdf>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

MOROSINI, M. C. **Universidade no Mercosul.** São Paulo: Editora Corte, 1998.

MUNICIPIO DIGITAL. **Buscador de Municipios.** Programa Uruguay Integra – Dirección de Descentralización e Inversión Pública de OPP. 2017. Disponible em: <<https://www.municipios.gub.uy/municipios>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

NORTHLANDS. **Educational Levels.** 2016. Disponible em: <<http://www.northlands.edu.ar/educationlevels>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

OAS. **Regime jurídico-institucional do Uruguai.** Organização dos Estados Americanos. 2018. Disponible em: <https://www.oas.org/juridico/mla/pt/ury/por_ury-int-desc-system.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2019.

OECD. **PISA 2003 Data Analysis Manual.** Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. Disponible em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9805031e.pdf?expires=1520624540&id=id&accname=guest&checksum=512AB7710F7547FD0DB1132A1EAF2FF1>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Top of the class – High Performers in Science in PISA 2006.** 2009. Disponible em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9809061e.pdf?expires=1520625247&id=id&accname=guest&checksum=B281F8510B466D3F1FC1F2FF3000BE3F>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume.** 2010. Disponible em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810071e.pdf?expires=1520625616&id=id&accname=guest&checksum=D3479D53917DFFB6D05B4AF78D70F81D>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do.** 2014. Disponible em: <<http://www.oecd->

ilibrary.org/docserver/download/9814031e.pdf?expires=1520622697&id=id&accname=guest&checksum=43CFEFA016A95EA7D32777B9565BCF82>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2015 Results in Focus**. 2016a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ten Questions for Mathematics Teachers ... and how PISA can help answer them**. PISA, OECD Publishing: Paris, 2016b. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816051e.pdf?expires=1514216798&id=id&accname=guest&checksum=B00DFA17E1CF899DF7DF4283C30F0B3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. 2017. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1524510215&id=id&accname=guest&checksum=FFE47B1DB2FD29FF20C08057822EC5C2>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OEI. **Uruguay: Informe OEI-Ministerio 1993**. Organización de Estados Iberoamericanos, 1994. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay: Informe OEI-Ministerio 1994**. Organización de Estados Iberoamericanos, 1994. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sistema Educativo Nacional de Bolivia**. Organización de Estados Iberoamericanos, 1997. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/boli16.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Organización y Estructura de la Formación Docente**. Organización de Estados Iberoamericanos, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/quipu/argentina/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sistema Educativo Nacional de Paraguay**. Ministerio de Educación y Culto del Paraguay. Dirección de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por María Celsa Bareiro de Soto (et. al.)]. – Asunción, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PAIS, A. **Por que a população do Uruguai não cresce há 30 anos**. BBC, 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39556479>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PARAGUAY. **Ley 1264/98 General de Educación**. 1998. Disponível em: <<http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley 1.725, que establece el Estatuto del Educador**. 2001. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/estatuto_del_docente.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley 4088**. 2010. Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_ndeg_4.088_2010_gratuidad_de_la_educacion.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Lenguas. N° 4251**. Ko Léi oñe'ẽ ñane ñe'ẽnguéra Léi rehe. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.py/marcolegal/ley-de-lenguas-n%C2%BA-4251/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Municipios**. 2014. Disponível em: <<https://www.municipios.gov.py/municipios/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Escudo de Paraguay**. 2018a. Disponível em: <http://www.portaleducativo.gov.py/Espanol/Escudo_de_Paraguay.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Breve reseña histórica del Paraguay**. 2018b. Disponível em: <<http://www.senatur.gov.py/index.php/visit>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PASEM. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM)**. Objetivos e Resultados esperados. 2017a. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM)**. Localização e Duração. 2017b. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM)**. Estrutura do PASEM. 2017c. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PEREIRA, B. L. **La historia de la formación docente en bolivia comparada con las tendencias educativas de latinoamérica y el caribe**. Estudios Bolivianos, La Paz, n. 15, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/03/130317.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PEREIRA, B. **Faculdades adotam entrevistas como parte da seleção para avaliar perfil**. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1883475-faculdades-adotam-entrevistas-para-avaliar-perfil-comportamental.shtml>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PEW RESEARCH CENTER. **Religião. The Global Religious Landscape**. 2012. Disponível em: <<https://www.bc.edu/content/dam/files/centers/jesinst/pdf/Grim-globalReligion-full.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PLANALTO. **Bandeira Nacional**. Portal do Planalto. 2016. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais/bandeira/bandeira-nacional.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **A Constituição Federal**. Portal do Planalto. 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POGGI, M. **A Educação na América Latina: Tendências, Desafios e Políticas**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/ar_mp_amelat.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes**. Buenos Aires: Santillana, 2014. Disponível em: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POLO MERCOSUR. **Para Repensar la Formación Docente**. Fundación Polo Mercosur. GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN (GRE), DOCUMENTO N° 6, 2013. Disponível em: <<http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POPULATION PYRAMID. **BOLÍVIA (Plurinational State of)**. 2018. Disponível em: <<https://www.populationpyramid.net/BOLÍVIA-plurinational-state-of/2020/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Estado Unitário**. 2018. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/estado-unitario/30495>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

QUIÑONES, A. V. **Comparación de los sistemas educativos latinoamericanos**. Universidad Wiener, 2012. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/alfvigo/analisis-de-la-educacin-en-latinoamrica>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

QUINTERO, M. A. J. **Análisis de la Educación en Latinoamérica y Panamá: “Una nueva educación para una nueva era”**. Revista Cultural Lotería n. 514, Editora Sibauste: Panamá, 2014. Disponível em: <<http://200.115.157.117/RevistasLoteria/514.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RAMOS, A. N. **Caminhos percorridos pelos egressos do curso de licenciatura em Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Matemática. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia: Ituiutaba, 2018.

RESPUESTAS. **Bandera BOLÍVIA**. 2018. Disponível em: <<https://respuestas.tips/wp-content/uploads/2015/07/bandera-BOLÍVIA.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RIOS, E. **Los CERP y la descentralización en la formación docente**. 2007. Disponível em: <<http://www.lr21.com.uy/editorial/278584-los-cerp-y-la-descentralizacion-en-la-formacion-docente>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RODRÍGUEZ, M. V. **Políticas de Formação de Professores: As experiências de Formação Inicial em Argentina, Chile e Uruguai.** In: Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/180/250>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ROESLER P.S. **A reforma do sistema educacional paraguaio de 1994.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/909-0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SANTOS, B. P. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil.** 2007. 444 f. Tese de Doutorado–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-103230/publico/TeseBenervalPinheiroSantos.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SENADO. **Senado se suma a la celebración de los 100 años de aniversario de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar”.** Asamblea Legislativa Plurinacional. Cámara de Senadores. Estado Plurinacional da Bolívia. 2017. Disponível em: <<http://senado.gob.bo/prensa/noticias/senado-se-suma-la-celebraci%C3%B3n-de-los-100-a%C3%B1os-de-aniversario-de-la-escuela-superior>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SIGPET. **Dúvidas Gerais.** Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://sigpet.mec.gov.br/faq>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVA FILHO, E. de A. **O financiamento da educação e qualidade do ensino fundamental no município de Olinda Pernambuco.** 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6181/Edeildo%20Filho%20-%20tese%20-%20O%20FINANCIAMENTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVEIRA, Felipa P.R.A.; OLIVEIRA, Tânia R.C.; PINHEIRO, Lisiane; MENDONÇA, Conceição A.S.; KOCK, Anderson. **A contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino e a pesquisa em Ensino de Ciências:** de Laudan a Mayr. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VIII ENPEC) & I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (I CIEC), 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0898-1.pdf>>. Consultado em: 24 set. 2018.

SITEAL. **República del Paraguay.** Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO. 2016. Disponível em: <<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/8/republica-del-paraguay>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **República Oriental del Uruguay.** Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO. 2017. Disponível em: <<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TEDESCO, J. C. **La educación en Latinoamérica: Transformaciones y futuro**. Foro abierto: GE, 2016. Disponível em: <https://www.eldia.com.bo/index.php?cat=1&pla=3&id_articulo=99943>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TERRAZAS, A. **El 67% de los bolivianos se confiesa católico**. El Día. 2012. Disponível em: <https://www.eldia.com.bo/index.php?cat=1&pla=3&id_articulo=99943>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TROMBETTA, A. **Alcances y Dimensiones de la Educación Superior no universitaria en la Argentina**, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1998.

UDELAR. **Requisitos de Ingreso para estudiantes uruguayos**. Universidad de la República: Montevideo, 2018. Disponível em: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/79#heading_116>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UFLA. **O que é PAS?** Universidade Federal de Lavras. 2018. Disponível em: <<http://www.ufla.br/pas/o-que-e-pas/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UFU. **Resolução nº 05/2013, do conselho de pesquisa e pós-graduação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgecm.ufu.br/sites/ppgecm.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Pep0513.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNDP. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011**. United Nations Development Programme. 2011. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_pt_complete.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013**. United Nations Development Programme. 2013. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_portuguese.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2015**. United Nations Development Programme. 2015. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Human Development Report 2016**. United Nations Development Programme. 2016. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Human Development Indices and Indicators**. United Nations Development Programme. 2018. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNFD. **Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008**. 2008. Disponível em: <https://issuu.com/valentina1986/docs/uruguay-2008-formaci00d3n_de_maest>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNESCO. **Bolivia**. World Data on Education. 6th edition. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization: 2016. Disponível em: <<http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/Bolivia.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **World Data on Education**. VII Ed. 2010/11. UNESCO: 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Tercer**. UNESCO: 2016. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976?posInSet=23&queryId=413487df-e05f-44c8-9aed-ab8f46f5da1f>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Education 2030: Incheon Declaration**. UNESCO: 2016. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Indigenous knowledge and practices in education in Latin America: exploratory analysis of how indigenous cultural worldviews and concepts influence regional educational policy**. UNESCO: 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754_eng?posInSet=10&queryId=413487df-e05f-44c8-9aed-ab8f46f5da1f>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Cine 2011**. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization: 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNICA. **Análise do Histórico Escolar**. Faculdade Única de Ipatinga. 2018. Disponível em: <<http://www.faculdadesunica.com.br/interna/330/analise-do-historico-escolar>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNESCO-IBE. **Datos Mundiales de Educación**. 7a edición, 2010 Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf> Acesso em: 28 jun. 2019.

UNITED NATIONS. **World Population Prospects: The 2017 Revision**. Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). Custom data acquired via website. 2017. Disponível em: <<https://esa.un.org/unpd/wpp/DataQuery/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

URUGUAI. **Bandeira do Uruguai**. Uruguai.com, 2018. Disponível em: <<http://www.uruguai.com/informacao-ao-viajante/bandeira-do-uruguai.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

URUGUAY. **Constitución de la República**. Parlamento del Uruguay. 2016. Disponível em: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley General de Educación:** Ley N° 18.437. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Actualizada al 27 de junio de 2017. Disponible em:
<<http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/ley-educacion/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Panorama de la Educación 2016.** Ministerio de Educación y Cultura. Investigación y Estadística, 2016. Disponible em:
<<http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/panorama-2016.xlsm>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estatuto del Funcionario Docente:** ORDENANZA N°45. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Actualizada al 27 de junio de 2017. Disponible em:
<http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/est_fun_docente.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica 2019.** Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Formación en Educación, 2019. Disponible em:
<http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/novedades/2019/paulo_freire/paulo_freire_Movilidad_Academica_bases.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2019.

USF. **Formas de Ingreso.** Universidade São Francisco. 2018. Disponible em:
<<http://www.usf.edu.br/vestibular/formas.vm>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

UTFPR. **Ensino Técnico.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018a. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/tecnico#b_start=0>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Graduação.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018b. Disponible em:
<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao#b_start=0>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Especialização.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018c. Disponible em:
<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/especializacao#b_start=0>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Mestrado e Doutorado.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018d. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/mestrado-e-doutorado#b_start=0>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Línguas Estrangeiras.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018e. Disponible em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/linguas-estrangeiras>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

WORLD BANK. **Country at a Glance – Paraguay.** 2012. Disponible em:
<<http://datatopics.worldbank.org/education/country/paraguay>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Population, total.** 2017. Disponible em:
<<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **GDP (current US\$)**. 2016. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=BR>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Argentina**. 2018a. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/argentina?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bolivia**. 2018b. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/bolivia?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Brazil**. 2018c. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/brazil?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay**. 2018d. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/paraguay?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguay**. 2018e. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/uruguay?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VELLEI, C. **Veja 10 dicas para mandar bem nas provas de habilidades específicas dos cursos de Arquitetura, Design e Artes Visuais**. Guia dos Estudante, 2017. Disponível em:
<<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/dicas-estudo/veja-10-dicas-para-mandar-bem-nas-provas-de-habilidades-especificas-dos-cursos-de-arquitetura-design-e-artes-visuais/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VERA M. L.; GALASSI, G. **Educación superior en Chile y Argentina: Problemas diferentes, necesidad de cambios en ambos**. 2011. Disponível em: <<http://www.ieral.org/noticias/educacion-superior-chile-argentina-problemas-diferentes-necesidad-cambios-ambos-1904.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZARDAN, A. R. **Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia**. Revista Integra Educativa. La paz , v. 4, n. 3, p. 175-189, 2011 . Disponível em:
<http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZULUAGA, C.F.A. **Políticas docentes de formação no estágio supervisionado, Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. São Paulo: Cultura Acadêmica 2017. Disponível em:
<<https://play.google.com/books/reader?id=alBUDwAAQBAJ>> Acesso em: 28 jun. 2019.

APÊNDICE – PRODUTOS EDUCACIONAIS

Primeiramente, retoma-se que parte do objetivo da presente dissertação, é o de produzir, como produtos educacionais, um livro digital que visará à formação docente por meio da socialização da pesquisa desenvolvida aos interessados no tema e uma mídia digital, que combina diferentes tipos de interação possibilitando a ação do usuário de maneira distinta do texto.

Além disso, dois objetivos específicos também dizem respeito a um livro e uma mídia digital: (1) desenvolver, como produtos educacionais, um livro digital e uma mídia digital; e (2) disponibilizar em plataformas *on-line*, por meio de uma editora, no formato de um livro digital, que visará à formação docente sob as concepções educacionais da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai.

Reitera-se que o próprio PPGECM, programa para o qual esta dissertação se apresenta, além das disciplinas com acúmulo de créditos e do trabalho final em formato escrito, também exige que os mestrandos desenvolvam um produto educacional, voltado ao contexto do professor.

Um documento oficial que normatiza o trabalho final de um mestrado é a resolução N° 05/2013, do conselho de pesquisa e pós-graduação da UFU, que diz:

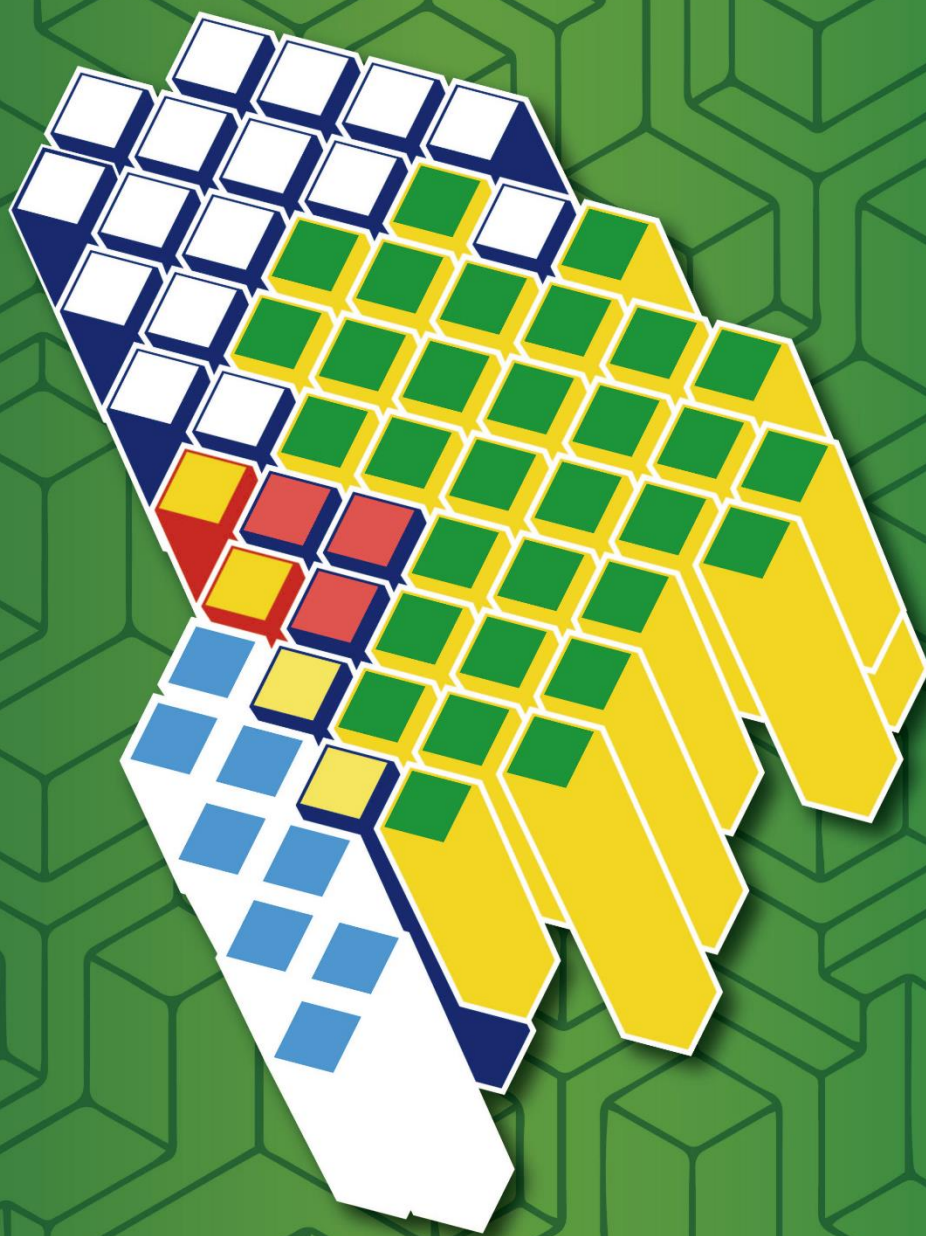
O Trabalho de Conclusão Final de Curso poderá ter o formato de uma dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, softwares ou estudos de caso (UFU, 2013).

Além da proposta da UFU, a CAPES detalha que um dos formatos o qual pode ser apresentado um produto de mestrado, além de dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo e de materiais didáticos, também há a possibilidade de produzir o registro de propriedade intelectual, de acordo com o parágrafo 3° da portaria n° 7 de 22 de junho de 2009 (CAPES, 2009).

Dessa maneira, para atingir os objetivos do trabalho e das prospecções do PPGECM, foram elaborados como produtos educacionais um livro digital, que apresenta as mesmas informações desta dissertação em um arquivo, no formato PDF, de ISBN: 978-65-901151-0-2.

Por fim, também foi elaborada uma mídia disponibilizada no endereço eletrônico <educamercosul.com.br>, que sintetiza e potencializa, de maneira dinâmica, os resultados das investigações realizadas no processo de pesquisa.

Análise Comparativa do Sistema Educativo de Formação Inicial do Professor para a Educação Básica



Heinrich da Solidade Santos

Vladimir Marim

HEINRICH SOLIDADE
VLADMIR MARIM

**ANÁLISE COMPARATIVA DO SISTEMA
EDUCATIVO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

1ª edição

Ituiutaba
Heinrich da Solidade Santos
2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. METODOLOGIA.....	18
1.1. Caminhos Percorridos na Investigação da Educação Comparada.....	18
1.2. Fases da Metodologia de Educação Comparada	22
1.2.1. Fase do desenho metodológico.....	24
1.2.2. Fase descritiva e interpretativa	25
1.2.3. Fase de justaposição e comparação	26
1.3. Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.....	27
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA	30
2.1. Os desafios da educação básica na América Latina	31
2.2. Identidade profissional do professor.....	34
2.3. Saberes e conhecimentos docentes	38
3. MERCOSUL E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PAÍSES QUE O COMPÕEM	40
3.1. MERCOSUL	41
3.2. ARGENTINA.....	49
3.2.1. Contexto sociopolítico	49
3.2.2. Cenário da população	50
3.2.3 Sistema educativo	53
3.2.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	55
3.2.4.1 Trajetórias históricas.....	55
3.2.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores .	57
3.2.4.3 Alocação dos recursos econômicos	61
3.2.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	62
3.2.5.1 Instituições formadoras de professores da Educação Básica.....	62

3.2.5.2	Acesso aos programas de formação docente	63
3.2.5.3	Complementação da formação inicial do professor	64
3.2.6	Ingresso dos docentes à profissão.....	65
3.3.	BOLÍVIA.....	66
3.3.1.	Contexto sociopolítico	66
3.3.2.	Cenário da população	67
3.3.3	Sistema educativo	69
3.3.4	Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	71
3.3.4.1	Trajetórias históricas.....	71
3.3.4.2	Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores .	74
3.3.4.3	Alocação dos recursos econômicos	78
3.3.5	Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	79
3.3.5.1	Instituições formadoras de professores de educação básica.....	79
3.3.5.2	Acesso aos programas de formação docente	80
3.3.5.3	Complementação da formação inicial do professor	84
3.3.6	Ingresso dos docentes à profissão.....	85
3.4.	BRASIL	87
3.4.1.	Contexto sociopolítico	87
3.4.2.	Cenário da população	88
3.4.3.	Sistema educativo	91
3.4.4.	Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	95
3.4.4.1.	Trajetórias históricas	96
3.4.4.2.	Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	
	101	
3.4.4.3.	Alocação dos recursos econômicos	104
3.4.5.	Modelo da formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	106
3.4.5.1.	Instituições formadoras de professores da Educação Básica.....	106
3.4.5.2.	Acesso aos programas de formação inicial.....	109
3.4.5.3.	Complementação da formação inicial do professor	111

3.4.6. Ingresso dos docentes à profissão.....	114
3.5. PARAGUAI	116
3.5.1. Contexto sociopolítico.....	116
3.5.2. Cenário da população	117
3.5.3 Sistema educativo	120
3.5.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	121
3.5.4.1 Trajetórias históricas.....	122
3.5.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	124
3.5.4.3 Alocação dos recursos econômicos	126
3.5.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	128
3.5.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica.....	128
3.5.5.2 Acesso aos programas de formação	129
3.5.5.3. Complementação da formação inicial do professor	130
3.5.6 Ingresso dos docentes à profissão.....	131
3.6. URUGUAI.....	132
3.6.1. Contexto sociopolítico.....	132
3.6.2. Cenário da população	133
3.6.3 Sistema educativo	135
3.6.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor	137
3.6.4.1 Trajetórias históricas.....	138
3.6.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores	140
3.6.4.3 Alocação dos recursos econômicos	142
3.6.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação	143
3.6.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica.....	143
3.6.5.2 Acesso aos programas de formação	144
3.6.5.3 Complementação da formação inicial do professor	145
3.6.6 Ingresso dos docentes à profissão.....	146
4. JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO	149

4.1. Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes	149
4.2. Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial dos países Estados Partes	158
4.3. Paradigma da formação inicial de professores nos países Estados Partes.....	160
4.4. Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas	21
Figura 2 – Modelo de Bereday	23
Figura 3 – Árvore de categorias	25
Figura 4 – O docente apaixonado	37
Figura 5 – Logotipo do Mercosul	42
Figura 6 – Estrutura do Pasem.....	47
Figura 7 – Bandeira nacional da República Argentina.....	49
Figura 8 – Mapa político da República Argentina.	50
Figura 9 – Grupos religiosos na Argentina.....	53
Figura 10 – Bandeira nacional da Bolívia.	66
Figura 11 – Mapa político do Estado Plurinacional da Bolívia.....	67
Figura 12 – Grupos religiosos na Bolívia.....	69
Figura 13 – Bandeira nacional da República Federativa do Brasil.	87
Figura 14 – Mapa político da República Federativa do Brasil.	88
Figura 15 – Grupos religiosos no Brasil.....	91
Figura 16 – Anverso da bandeira nacional da República do Paraguai e selo do Tesouro.	116
Figura 17 – Mapa político da República do Paraguai.	117
Figura 18 – Religiões no Paraguai.....	119
Figura 19 – Financiamento recebido para o Fonacide.....	127
Figura 20 – Bandeira nacional da República Oriental do Uruguai.	132
Figura 21 – Mapa político da República Oriental do Uruguai.	133
Figura 22 – Religiões no Uruguai.	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.....	27
Quadro 2 – Classificação de saberes e conhecimentos docentes.....	36
Quadro 3 – Resultados do Pisa 2012 e 2015.	48
Quadro 4 – Distribuição populacional da Argentina.	52
Quadro 5 – Progressão quinquenal da população argentina.....	53
Quadro 6 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Argentina.....	54
Quadro 7 – Organização curricular argentina.....	54
Quadro 8 – PIB e IDH da Argentina.	62
Quadro 9 – Instituições formadoras e suas atribuições.	63
Quadro 10 – Distribuição populacional do Estado Plurinacional da Bolívia em 2012.	68
Quadro 11 – Progressão quinquenal da população boliviana.....	68
Quadro 12 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Bolívia.....	69
Quadro 13 – Organização curricular boliviana.....	70
Quadro 14 – PIB e IDH da Bolívia.	79
Quadro 15 – Requisitos estabelecidos para os aspirantes das modalidades A, B1, B2 e B3.	83
Quadro 16 – Cursos para estudantes em formação de professores e estudantes do nível secundário comunitário produtivo.	84
Quadro 17 – Distribuição populacional do Brasil em 2017.	90
Quadro 18 – Progressão quinquenal da população brasileira.....	91
Quadro 19 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica no Brasil, em 2017.	92
Quadro 20 – Organização curricular brasileira.....	92
Quadro 21 – Organização da LDBEN brasileira.	93
Quadro 22 – Leis promulgadas relativas à educação.	96
Quadro 23 – PIB e IDH do Brasil.	106
Quadro 24 – Instituições Superiores no Brasil.	107
Quadro 25 – Instituições de ensino e suas modalidades.....	107
Quadro 26 – Distribuição populacional do Paraguai.....	118

Quadro 27 – Progressão quinquenal da população paraguaia.	119
Quadro 28 – Alunos matriculados e professores atuantes na Educação Básica no Paraguai.	120
Quadro 29 – Organização curricular paraguaia.	120
Quadro 30 – PIB e IDH do Paraguai	127
Quadro 31 – Instituições formadoras de docentes e atribuições do mediador presencial no Uruguai	129
Quadro 32 – Distribuição populacional do Uruguai.....	134
Quadro 33 – Progressão quinquenal da população uruguaia.....	135
Quadro 34 – Alunos matriculados e professores atuando na Educação Básica no Uruguai.	136
Quadro 35 – Organização curricular uruguaia.	136
Quadro 36 – PIB e IDH do Uruguai	142
Quadro 37 – Instituições de formação docente.	143
Quadro 38 – Comparação do cenário da população nos países Estados Partes do Mercosul	150
Quadro 39 – Quantitativo de professores e alunos da Educação Básica pública, nos países Estados Partes do Mercosul	151
Quadro 40 – Atribuições das instituições de ensino nos países Estados Partes do Mercosul	153
Quadro 41 – Sistemas educativos nos países Estados Partes do Mercosul	155
Quadro 42 – Sistemas educativos para a Educação Superior não obrigatória nos países Estados Partes do Mercosul	157
Quadro 43 – Legislação docente nos países Estados Partes do Mercosul.....	158
Quadro 44 – PIB, IDH e investimentos na educação nos países Estados Partes do Mercosul	159
Quadro 45 – Organização curricular dos planos de ensino de formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul	160
Quadro 46 – Acesso aos programas de formação nos países Estados Partes do Mercosul	161
Quadro 47 – Complementação da formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul	163
Quadro 48 – Ingresso à profissão docente nos países Estados Partes do Mercosul	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura do Método Comparado.	23
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aladi	Associação Latino-Americana de Integração
Alalc	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
Anep	Administração Nacional de Educação Pública
Becal	Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCM	Comissão de Comércio do Mercosul
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cerp	Centros Regionais de Professores
CIE	Comissão Institucional de Especialidades
Cine	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codicen	Conselho Diretivo Central
Conade	Conselho Nacional de Desenvolvimento, Educação, Recursos Humanos e Desenvolvimento Econômico Social
Conae	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conapro	Acordo Nacional Programático
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPE	Constituição Política do Estado
DFPD	Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente
DGFP	Direção Geral de Formação de Professores
DGUF	Direção Geral da Unidade de Financiamento Internacional
DOAJ	Directory of Open Access Journals
EF	Ensino Fundamental
EGB	Educação Geral Básica
EGP	Equipe Gestora do Projeto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESFM	Escolas Superiores de Formação de Maestros
FEEI	Fundo de Excelência em Educação e Pesquisa
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
Focem	Fundo para Convergência Estrutural do Mercosul
Fonacide	Fundo Nacional para Investimento Público e Desenvolvimento
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GMC	Grupo do Mercado Comum
IBC	Instituto Boliviano da Cegueira
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFD	Institutos de Formação Docente
Ifet	Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ILC	Instituto de Língua e Cultura
INE	Instituto Nacional de Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educação Técnica
INFD	Instituto Nacional de Formação Docente
IPA	Instituto de Professores Artigas
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos
LC	Lineamento Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional
LES	Lei de Educação Superior
LeFE	Lei de Financiamento Educativo
LFE	Lei Federal de Educação
LGE	Lei Geral de Educação
MEC-AR	Ministério da Educação da Argentina
MEC-BO	Ministério da Educação da Bolívia
MEC-BR	Ministério da Educação do Brasil

MEC-PA	Ministério da Educação do Paraguai
MEC-UR	Ministério da Educação do Uruguai
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Parlasul	Representação Brasileira no Parlamento do Mercosul
Pasem	Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Peas	Plano Estratégico de Ação Social
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibic-JR	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pivic	Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PM	Protocolo de Montevideu
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE	Programa de Reforma Educativa
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Profic	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica
Profocom-SEP	Programas de Formação Complementária para atores do Sistema Educativo Plurinacional
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

Prova ABC	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
ProUni	Programa Universidade para Todos
RP	Programa de Residência Pedagógica
Saeb	Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEM	Setor da Educação do Mercosul
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação Pública
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SUNFD	Sistema Único Nacional de Formação Docente
TEC	Tarifa Externa Comum
TPR	Tribunal Permanente de Revisão
UA	Unidades Acadêmicas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Udelar	Universidad de la República
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unefco	Unidade Especializada de Formação Contínua
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A presente obra, emergiu a partir do conhecimento de novas propostas políticas educacionais no âmbito governamental apresentadas pelo governo em 2016, conforme descrito a seguir, e das inquietações pessoais relativas ao currículo e à formação docente vivenciadas nas escolas públicas da rede estadual de MG.

Apesar dos conflitos econômicos, políticos, culturais e sociais no Brasil, no dia vinte e dois de setembro de 2016, o governo federal apresentou uma medida provisória que versa sobre reformas no ensino, em especial, para o Ensino Médio. O Ministério da Educação (MEC-BR) também pretende mudanças no Ensino Fundamental, acesso às universidades e, principalmente, o currículo, que passa a ser unificado nacionalmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Com intuito de apoiar a proposta, o MEC-BR apontou que o Ensino Médio está praticamente estagnado de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apesar de a prospecção ser de 5,0 pontos em 2019 e 5,2 em 2021, desde 2005 o Ideb passou de 3,4 para 3,8 pontos, corroborando a estagnação apontada pelo ministério (INEP, 2018a). Observa-se que o Ideb é calculado a partir dos resultados dos alunos que participaram do Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro (Saeb) e das taxas de aprovação.

Além do Ideb, também 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), Enem, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), dentre outras (MARIM, 2011; CARPEÑO, MARIM, 2016; MARIM, FERREIRA, 2016).

Dentre os participantes do Pisa, formados por membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por convidados da própria OCDE, 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 (OECD, 2016a).

Para que os estudantes tenham melhores chances de sucesso no Pisa, de acordo com a OECD (2016b), os professores necessitam de melhores formações iniciais e continuadas, tais como o acesso, estudo e aplicação dos dados resultantes da própria prova desenvolvida pela organização.

Tendo em vista a necessidade dos 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?

Para delimitar o problema supracitado, serão investigadas as propostas educacionais dos Estados Partes do Mercosul, compostos atualmente por: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. A partir daí, para cada país, haverá uma seleção dos documentos oficiais que regem a organização da formação inicial de professores por meio dos sistemas curriculares educativos referentes à Educação Básica.

Desta forma, para solucionar o problema da pesquisa, este trabalho 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.

Para tanto, como objetivos específicos, propõe-se: (1) compreender as concepções da Metodologia de Educação Comparada, dos desafios da Formação de Professores na América Latina; (2) compreender o contexto histórico, político e social dos Estados Partes que compõem o Mercosul; e (3) investigar os documentos oficiais que propõem as concepções educacionais para a Educação Básica em cada país.

Partindo da premissa desses objetivos, nesta pesquisa que se pauta na Metodologia de Educação Comparada, o desafio se encontra na busca pelo entendimento das confluências e

divergências dos setores educacionais respectivos a cada país do núcleo de Estados Partes do Mercosul. Para essa metodologia, é importante o estudo ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença entre os objetos analisados, especificando as motivações envolvidas (MANZON, 2015).

A estrutura do trabalho é composta por cinco capítulos, que versam acerca do tema de estudo desenvolvido Primeiramente, no capítulo 1, intitulada *Caminhos percorridos na investigação da Educação Comparada*, serão aprofundados os estudos referentes às concepções teóricas sobre a Metodologia de Educação Comparada, da formação inicial do professor e da produção de aplicações tecnológicas voltadas especificamente para a Educação.

Em seguida, no capítulo 2, *Formação de professores na América Latina*, serão apresentados pressupostos teóricos acerca da formação de professores, respaldados em ideias e concepções propostas em trabalhos oriundos de diversos autores, nos contextos da contemporaneidade, da identidade profissional, das implicações das políticas públicas e dos impactos da formação docente no Mercosul.

Serão selecionados os documentos oficiais que propõem as concepções educacionais referentes à formação inicial de professor de Matemática para a Educação Básica e, por meio da Metodologia de Educação Comparada, o material será investigado.

Posteriormente, no capítulo 3, *Mercosul e o contexto sociopolítico, econômico e educacional dos países que o compõem*, além do estudo sobre as características do próprio setor comercial, também será organizada uma investigação para compreender de que maneira ocorre a dinâmica organizacional no que tange às políticas públicas de cada Estado Parte do Mercosul. A partir dos dados coletados acerca destes países, serão construídos quadros com o contexto histórico, político e social dos objetos de estudo.

A análise será efetuada no capítulo 4, em *Justaposição e comparação*, delineada pela Árvore de Parâmetros preconizada pela Metodologia de Educação Comparada. A *Discussão*, quinto capítulo, será pautada nas confluências e divergências apresentadas em cada política educacional dos países que fazem parte do núcleo de Estados Partes do Mercosul. Em seguida, como elementos pós-textuais, apresentam-se as referências.

1. METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia desta obra, pautada em pressupostos teóricos acerca da Metodologia de Educação Comparada, por meio de ideais e concepções respaldadas nos trabalhos disponíveis na bibliografia nacional e internacional, que discursam acerca do tema. Essa metodologia tem origem no século XX e, após diversas agregações por autores no decorrer da história, uma das mais recentes referências utilizadas foi Caballero et. al. (2016).

1.1. Caminhos Percorridos na Investigação da Educação Comparada

No intuito primordial de justificar a utilização dessa metodologia de pesquisa, observa-se a necessidade de levar aos interessados outras ideias e horizontes que possam aprofundar a reflexão e as discussões em torno dos desafios do Brasil. Tendo em vista que a educação é, por

vezes, pressionada a oferecer estes caminhos, emerge uma maneira de elucidar diversos aspectos de pesquisa, por meio da comparação.

Os responsáveis e interessados pela Metodologia de Educação Comparada são compostos por diferentes atores, que têm pretensões que não necessariamente são as mesmas. Entre esses, de acordo com Bray (2015), 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 OCDE, 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 no desenvolvimento social, político e econômico.

A definição da Metodologia de Educação Comparada é: 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 et. al., 2016). Nota-se que essa metodologia indica um ramo de estudos caracterizados pela observação de sistemas nacionais de ensino.

A intenção neste trabalho é de, 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, o ato de comparar os diversos sistemas educativos é como uma projeção das gerações anteriores às posteriores, no que se refere às ideias, técnicas, aspirações, aos sentimentos e desejos (LOURENÇO FILHO, 2004).

No Brasil, em 2013, Castro e Castro identificaram 70 dissertações e teses sobre o tema no banco de dados da CAPES, publicadas entre 2008 e 2009. Em continuidade ao próprio trabalho, em 2014, buscaram na Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, no Google Acadêmico e no Directory of Open Access Journals (DOAJ), sem limitação de datas, e encontraram 97 artigos científicos publicados. As autoras perceberam que em geral as comparações ocorrem entre o Brasil e mais um ou dois países, que tenham semelhanças linguísticas, como o português e o espanhol.

Uma vez que há diversos interessados pelo tema, a Educação Comparada apresenta suas características desde os primeiros estudos. Como rememora Lourenço Filho (2004), foi Marc-Antoine Jullien, em obra que publicou em 1817, o precursor da especialidade, onde definia:

Como em outras ciências, a educação está baseada em fatos e observações que devemos classificar em tábuas analíticas, facilmente comparáveis, para o fim de se inferir princípios e regras bem definidos. A educação deverá assentar-se em uma ciência positiva, ao invés de ser dominada por opiniões limitadas e estreitas, pelo capricho e decisões arbitrárias dos administradores, que se desviam da linha reta a seguir, seja por prejuízos de uma rotina cega, seja pelo espírito de alguns sistemas de inovação, não suficientemente fundamentados (ROSSELLÓ, 1943 apud LOURENÇO FILHO, p. 19, 2004).

Ora, de fato as ditas tábuas analíticas, atualmente quadros e tabelas, tornam mais fácil o ato de tecer comparações de informações, em relação a outros métodos de se apresentar resultados. Mesmo após um século, e diversas propostas agregadas, a premissa da metodologia permanece sendo a de converter as informações dos objetos estudados em elementos gráficos que evidenciem semelhanças e diferenças. Além disso, de acordo com Bray (2015), os quadros e tabelas também permitem aos interessados – compostos pelos acadêmicos, as agências internacionais e, em especial, os formuladores de políticas – o auxílio à tomada de decisões pautadas e fundamentadas, possibilitando o compartilhamento e recomendações de conhecimentos entre os três grupos.

Para ilustrar o auxílio que a Metodologia de Educação Comparada propicia aos formuladores de políticas, o inglês Lauwerys recorre ao apoio de um navegador de um navio ao seu capitão; ele não diz aonde ir, mas sim, apresenta informações sobre os ventos, penhascos ou de outros obstáculos a serem evitados no decorrer do percurso (LOURENÇO FILHO, 2004).

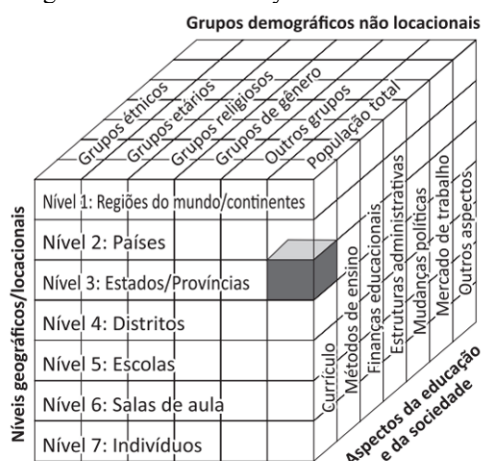
Também deve-se recordar que o foco são os estudos voltados aos sistemas nacionais de ensino, logo, o método tem origens relativamente recentes, pois estes sistemas também o são, por volta do fim do século XVIII e começo do século XIX.

Foi nesse período, de acordo com Lourenço Filho (2004), que se buscou investigar mais as civilizações do passado, para confrontá-las com o então presente e formular ideias de progresso e renovação. Esses estudos dizem respeito à História da Educação, que apresenta estreita relação com a Educação Comparada. De fato, foram publicados os primeiros trabalhos de cunhos históricos nesse campo, como os de: Claude Ferry, no fim do século XVII; Christian Schwartz, em 1829; e L. Gransberg, em 1864.

Dado o momento político, conforme Lourenço Filho (2004), também ocorreu, nesse período, a criação das comissões e ministérios responsáveis pela educação de cada nacionalidade, como nos países: Áustria, Polônia, Suécia, Noruega, França, Grécia, Egito, Hungria, Dinamarca, Turquia, Romênia, Japão, Nova Zelândia, Bélgica, Bulgária, Sérvia, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos. Já no Brasil, em 1930, emergiu o Ministério da Educação e Saúde que, posteriormente, passou a ser denominado por Ministério da Educação e Cultura, atualmente, Ministério da Educação; a Cultura foi agregada como secretaria ao Ministério da Cidadania.

Tendo em vista as necessidades comparativas de cada nação, Bray e Thomas apresentaram, em 1995, uma organização de informações por meio do desenho de um cubo, conforme a figura 1:

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas



Fonte: Bray, Adamson, Mason (p. 35, 2015).

Por meio deste cubo, nota-se primeiramente que é possível visualizar apenas três faces, classificadas por: (a) níveis geográficos/locais, (b) grupos demográficos não locais 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).

Por meio destes níveis classificatórios, os autores destacam um cubo menor coberto por faces acinzentadas, em caráter exemplificativo, uma célula que representa um estudo comparativo de currículos para a população total de estados/províncias. Logo, este trabalho pretende apresentar, quanto às faces de análises, um estudo comparativo de currículos, para outros grupos (população escolar) de países (Estados Partes do Mercosul).

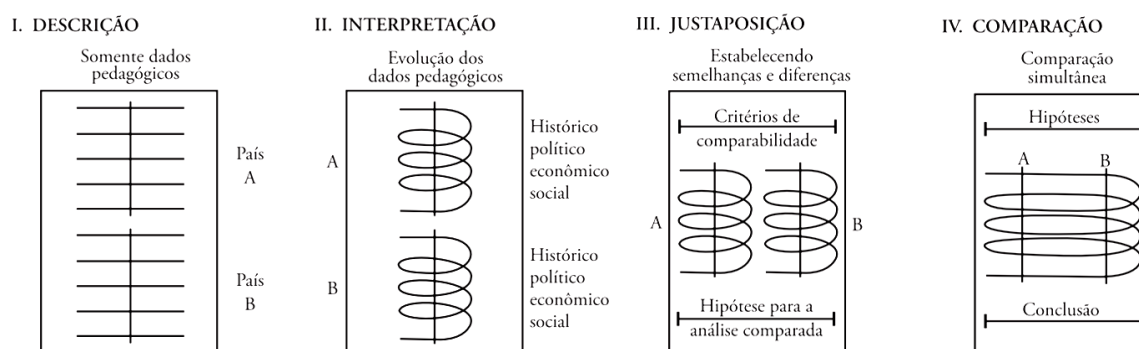
Porém, para desenvolver uma pesquisa pautada na Metodologia de Educação Comparada, é necessário também atentar-se a algumas etapas de investigação, denominadas por fases, que são: desenho metodológico; descrição e interpretação; justaposição e comparação (CABALLERO et. al., 2016). Para a compreensão dessas fases, elas serão detalhadas e explicadas a seguir. Primeiramente, serão apresentadas as ideias de Bereday (1964), que desenvolveu um modelo para os estudos comparados; em seguida, um quadro criado por Caballero et. al (2016) dará embasamento para o que se deve fazer em cada uma das fases da metodologia, que são explicitadas na sequência; por fim, apresenta-se um quadro que corresponde à árvore de parâmetros deste trabalho.

1.2. Fases da Metodologia de Educação Comparada

Para a compreensão das etapas de investigação da Metodologia de Educação Comparada, em 1964, Bereday desenvolveu um modelo para a condução dos estudos comparados (MANZON, 2015). Conforme é possível notar na figura 2, há quatro fases: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Na primeira, somente são apresentados os dados coletados em relação ao que se espera comparar, um após o outro; já na segunda, é realizada a interpretação da evolução destes 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 de comparabilidade, além de 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 comparam.

Figura 2 – Modelo de Bereday



Fonte: Manzon (p. 129, 2015).

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

Fonte: adaptado de Caballero et. al. (2016) – tradução própria.

As fases apresentadas na tabela 1 serão detalhadas nos próximos subitens, destacando, por meio do subtítulo, três momentos que podem ser vistos como um fio condutor para a metodologia de uma pesquisa de Educação Comparada. O levantamento, organização e processamento de dados deste trabalho é pautado nesses itens, por meio de três fases: (a) desenho metodológico; (b) descrição e interpretação dos dados; e (c) justaposição e comparação.

1.2.1. Fase do desenho metodológico

Nesta fase, conforme Caballero et. al. (2016), primeiro é necessário questionar qual área da realidade educativa é preocupante; desta forma, é possível decorrer à delimitação do problema. Na sequência, dirige-se aos pressupostos teóricos da investigação, que serão utilizados como base a todo o processo metodológico.

Buscando solucionar o problema encontrado, emerge a necessidade de formular hipóteses que sirvam como pontos de partida para a pesquisa. Essa busca perpassa momentos em que são fundamentais expressar relações entre variáveis, para que se possa contrastá-las, elucidando possíveis modelos de tendências globais ou acentuando divergências e convergências (CABALLERO et. al., 2016).

No intuito de definir o desenho metodológico, de acordo com os autores mencionados é preciso delimitar a realidade educativa correspondente a cada área de estudo, por meio da seleção da unidade de análise. Nesse momento da pesquisa, pode-se formular três perguntas: (a) onde comparar?, assemelhando ao âmbito do estudo os países em análise; (b) quando comparar?, que refere-se à temporalidade que se realizará a investigação, como um período de tempo específico; (c) e o que comparar?, por sua vez, diz respeito ao objeto de estudo, como os fenômenos que serão estudados, observados, analisados ou experimentados.

Por fim, o objeto de estudo é delimitado de acordo com três níveis: (a) dimensão, que agrupa parâmetros de natureza semelhante; (b) parâmetros, que alia os indicadores que são parecidos; e (c) indicador, que é a menor unidade de medida a ser utilizada nas comparações.

Todos os pontos explicitados, referentes à fase do desenho metodológico, podem ser visualizados por meio de uma imagem que hierarquiza os itens e por seu aspecto em comum a uma árvore, a qual recebe o nome de árvore de categorias, como é possível observar na figura

3, que hierarquicamente parte de *objeto* no tronco, para *dimensão* nos galhos maiores, *parâmetro* nos galhos menores e *indicador* nas folhas.

Figura 3 – Árvore de categorias



Fonte: Caballero et. al. (p. 12, 2016).

1.2.2. Fase descritiva e interpretativa

Essa é a fase considerada mais longa, pois, é necessário ter um conhecimento amplo dos objetos de comparação, uma vez que já tenha sido realizada a seleção do problema, a formulação das hipóteses e a delimitação da unidade de análise. Nesse momento da pesquisa, realiza-se a localização e seleção das fontes de investigação, a seleção e recolhimento dos dados, a classificação dos mesmos, a análise e a apresentação dos dados (CABALLERO et. al., 2016).

A ideia de uma investigação científica de estudo de educação comparada é que as informações que forem interessantes à pesquisa sejam organizadas conforme os critérios estabelecidos; o resultado pode ser comparado a uma fotografia que sintetiza as realidades que se buscam comparar. Para tanto, é importante levar em conta os itens estabelecidos por meio da árvore de categorias, de maneira que as informações relativas aos objetos sejam uniformes (CABALLERO et. al., 2016).

Em seguida, em concordância aos autores citados anteriormente, emerge a necessidade de analisar adequadamente todos os dados que foram recolhidos, levando em conta que diversos elementos têm uma influência determinante na educação, como: cultura, economia, ideologia,

sociedade, filosofia, história, política e/ou religião. Assim, será possível passar à fase seguinte, uma vez que os fatores que influenciam as informações poderão ser compreendidos, em prol da solução do problema proposto.

1.2.3. Fase de justaposição e comparação

Em um ensaio para os momentos finais da pesquisa, na visão de Caballero et. al. (2016), esta fase pode ser confundida com a comparação em si, pois os dados são reapresentados paralelamente, de maneira que as relações entre os objetos estudados possam ser estabelecidas. Os autores indicam que os elementos que se justapõem, entre dois sistemas, apresentam relações entre si.

As técnicas gráficas mais comuns de representar estas informações, são: (a) gráfico de barras, pois permitem comparar dados de uma ou mais categorias; (b) linhas de evolução, que são recomendadas para itens relativos ao tempo; (c) gráficos de setores, que geralmente representam porcentagens sobre 100%; (d) mapas, já que mostram as diferentes realidades geográficas; (d) gráficos cartesianos com os eixos das ordenadas e das abscissas, que permitem distribuir um conjunto de dados em coordenadas cartesianas; e (e) tabelas e quadros, que auxiliem a comparação dos dados (CABALLERO et. al., 2016).

Em seguida, na perspectiva dos autores supracitados, os gráficos apresentados recebem uma leitura e comentários pertinentes, de maneira crítica e sintetizada. Uma forma de elaborar essa síntese é: (a) partir pela valorização dos resultados gerais e ir progressivamente aos particulares; (b) referenciar, primeiramente, os valores máximos, seguidos pelos menores e, então, os médios; e (c) comentar convergências, divergências e tendências, que permitem realizar uma justificativa aos dados que se assemelham ou se repetem, às informações que se distanciam em termos de frequência e aos itens que permitem fazer suposições para o futuro.

Por fim, são realizadas as conclusões da pesquisa, que podem apresentar sugestões aos sistemas educativos que foram comparados, de acordo com a resposta do problema proposto, bem como, das categorias, parâmetros e indicadores investigados.

1.3. Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa

Para a presente pesquisa, foi desenvolvido o quadro 1 que simboliza a árvore de categorias, detalhando-as, juntamente com os respectivos parâmetros e indicadores. Como hipótese, o intuito foi o de identificar nos Estados Partes potenciais confluências e divergências que permitam compartilhamentos entre os países, propiciando o fortalecimento dos sistemas educativos. 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.

Quadro 1 – Árvore de Categorias, Parâmetros e Indicadores da Pesquisa.

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
1 Contexto sociopolítico e educativo da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	1.1 Mercosul	1.1.1 Estados partes
		1.1.2 Estados associados
		1.1.3 Constituição do Mercosul
		1.1.4 Estrutura do Mercosul
		1.1.5 Objetivo
		1.1.6 Tratados
		1.1.7 Plano educacional
	1.2 Cenário dos países	1.2.1 Tamanho da população
		1.2.2 Progressão da população
		1.2.3 Tamanho do território
		1.2.4 Distribuição populacional por regiões
		1.2.5 Evolução demográfica da população
		1.2.6 Sistema político
		1.2.7 Organização político e econômica
		1.2.8 Idioma oficial
		1.2.9 Religião
		1.2.10 Expectativa de vida
		1.2.11 Média de anos de ensino
	1.3 Sistema educativo dos países	1.3.1 Quantidade de alunos matriculados na Educação Básica
		1.3.1 Número de professores em serviço na Educação Básica
		1.3.2 Resultados do Pisa
1.3.3 Estrutura do sistema educativo		
1.3.4 Obrigatoriedade do Estado e da família de assegurar educação		

2 Trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial do professor da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	2.1 Legislação em torno da formação inicial de professores e estrutura dos programas	2.1.1 Principais leis educativas
		2.1.2 Mudanças e evolução curricular
		2.1.3 Organização dos programas
	2.2 Itinerários dos recursos econômicos para a formação inicial do professor	2.2.1 Produto Interno Bruto (PIB)
		2.2.2 Renda per capita
		2.2.3 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
3 Modelo de formação inicial do professor da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai	3.1 Instituições formadoras	3.1.1 Instituições responsáveis pela formação inicial
		3.2 Acesso aos programas de formação inicial
	3.3 Certificação ao finalizar a formação inicial	
		3.3.1 Nível mínimo de certificação
	4.1 Programas formativos complementares à formação inicial	
		4.2 Ingresso dos docentes à profissão

Fonte: elaboração própria.

Observa-se, portanto, que foram selecionadas categorias gerais para indicadores específicos, conforme é possível notar na terceira coluna do quadro 1. A primeira categoria subdivide-se em três parâmetros: (a) Mercosul; (b) Cenário dos países; e (c) Sistema educativo dos países.

Os indicadores do parâmetro Mercosul dizem respeito à estruturação do bloco comercial, explicitando os países participantes, a legislação pertinente atual e a pregressa e os planos educacionais que o grupo já desenvolveu e/ou desenvolve. Já em relação aos outros dois indicadores, estabeleceu-se itens que detalham os aspectos geográficos, econômicos, políticos, populacionais e pontua a estrutura educacional dos cinco Estados Partes do Mercosul.

A segunda categoria apresenta dois parâmetros: (a) Legislação em torno da formação inicial de professores; e (b) Itinerários dos recursos econômicos para a formação inicial do professor. Estes apresentam indicadores que detalham aspectos relativos às leis, aos currículos e aos apontamentos socioeconômicos que norteiam os países investigados.

Já a terceira categoria tem os três parâmetros: (a) Instituições formadoras; (b) Acesso aos programas de formação inicial; e (c) Certificação ao finalizar a formação inicial. Os indicadores perpassam o conhecimento da organização estrutural das instituições proponentes da formação e certificação inicial de docentes.

Por fim, a última categoria apresenta os dois parâmetros: (a) Programas formativos complementares à formação inicial; e (b) Ingresso dos docentes à profissão. Como consequência, os indicadores compreendem o modelo estrutural dos programas de formação e os requisitos para que os professores formados tenham acesso à profissão.

Dessa forma, pretende-se que as categorias, parâmetros e indicadores aqui apresentados possam apoiar o desenvolvimento de cada objetivo traçado, permitindo a elaboração de conclusões do estudo proposto.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA

Neste capítulo, serão apresentados pressupostos teóricos sobre a formação de professores, que discursam acerca da temática. Recorreu-se aos autores e pesquisadores acadêmicos, oriundos da América Latina, que promovem a discussão sobre os temas abordados. Além desses, também foram utilizadas documentações produzidas nos idiomas português, espanhol/castelhano¹ e inglês, de organizações e instituições do espectro governamental, particular e filantrópico, por meio de estudos destinados à promoção da educação nos países latino-americanos. No que diz respeito à identidade profissional e aos saberes docentes, os pesquisadores dos países ibero-americanos, usualmente, recorrem aos autores norte-americanos e europeus. Dessa maneira, deu-se voz à heterogeneidade cultural, apresentando as confluências entre as preocupações, propostas e procedimentos dos atores educativos.

¹ A terminologia para o idioma pode ser *espanhol* ou *castelhano*, que é mais comum nas Constituições dos países no continente latino-americano, mesmo que a estrutura da língua seja a mesma (LARGARES, 2013). Além disso, as instituições responsáveis em aferir e certificar internacionalmente a proficiência no idioma, tratam sempre por *espanhol* (SIELE; CELU; UBA, 2019). Dessa maneira, neste trabalho, ambos os termos são utilizados como sinônimos.

2.1. 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 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 (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 o Instituto Ayrton Senna et al. (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, 2017).

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 et al. (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 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 OCDE.

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 (INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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 (INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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 hajam reflexos na qualidade da educação básica (QUIÑONES, 2012). 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 (INEP, 2018b). De acordo com o Instituto Ayrton Senna et al. (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 (QUIÑONES, 2012). 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 (QUIÑONES, 2012; INSTITUTO AYRTON SENNA et al., 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.

2.2. 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 Online (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, apud 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, 2009). 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, 2015). Nesse sentido, em concordância, Tardif (2014) 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 2 – 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 2, 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.

Observa-se, no quadro 2, 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

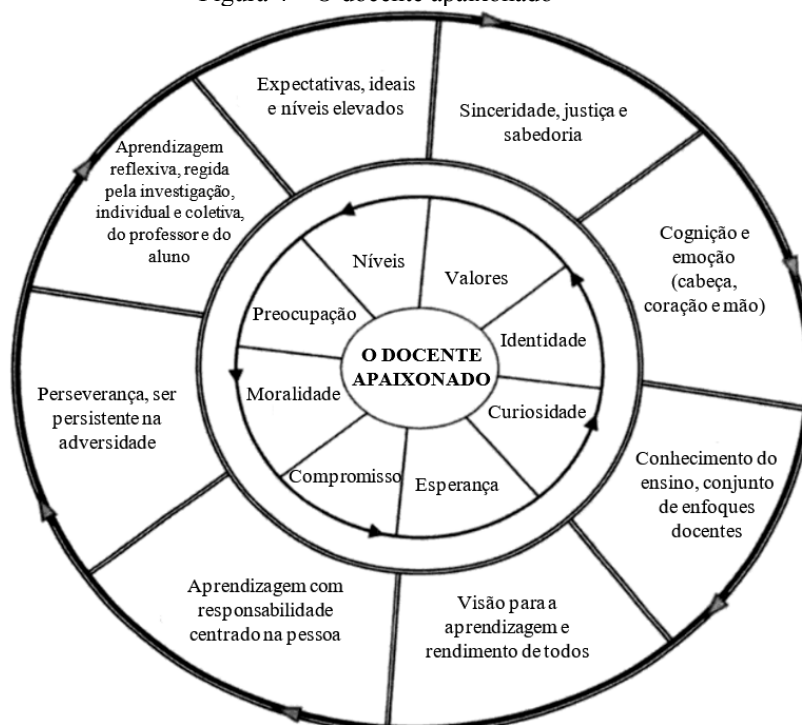
perspectiva metodológica, levando-se em consideração que, em geral, o corpo docente não é responsável por definir quais saberes sociais compõem os saberes curriculares (TARDIF, 2014).

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, 2014).

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; VAILLANT, 2011), de maneira que ao imergirem no processo formativo, tornam-se “docentes apaixonados”, conforme a figura 4 (DAY, 2006).

Figura 4 – O docente apaixonado



Fonte: traduzido e adaptado de Day (2006).

Portanto, conforme a figura 4, 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.

2.3. Saberes e conhecimentos docentes

Conforme apontado, preferiu-se pela nomenclatura de Tardif. Logo, os saberes docentes perpassam o viés pedagógico, disciplinar, curricular e experiencial, sendo os três primeiros adquiridos, principalmente, durante o processo de formação inicial, enquanto que o último: a experiência, emerge na prática diária dos professores, uma vez que as horas destinadas à prática do estágio supervisionado nem sempre são suficientes (DOMÍNGUEZ, 2015).

Primeiramente, os saberes pedagógicos são como “doutrinas provenientes de reflexões sobre a prática educativa”, com intuito de orientar as atividades educativas, proporcionam ferramentas ao professor relativas ao saber-fazer, de maneira que ocorram articulações com as diversas ciências da educação (TARDIF, 2014, p. 37). Percebe-se que nesse caso estão presentes alguns dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, como o conteúdo proveniente dos diálogos e das discussões que, rotineiramente, ocorrem nas aulas de estágio supervisionado ou em outros projetos e programas.

Já os saberes disciplinares, conforme o autor, apresentam-se por meio da cultura de segmentação e categorização do conhecimento social em disciplinas, por exemplo matemática, história, linguagens etc. De fato, a maneira como os professores se apropriam desses saberes ocorre por meio da formação universitária, em faculdades e instituições de Ensino Superior.

Evidencia-se que o conteúdo disponibilizado na ementa de cada disciplina universitária e escolar usualmente perpassa por discussões e posicionamentos dos atores políticos que norteiam a educação, logo, é possível notar a importância do diálogo no desenvolvimento de currículos, conforme o próximo saber.

Por sua vez, os saberes curriculares, de acordo com Tardif (2014, p. 38), dizem respeito, concretamente, aos programas com que as instituições escolares “categorizam e apresentam os saberes sociais”, tais como: “discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar”.

Os saberes experienciais (ou práticos) se relacionam, intrinsecamente, com os outros saberes, pois é oriundo da experiência e se incorporam individual e coletivamente à prática, “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 38). O autor defende, portanto, que idealmente o professor necessita conhecer o programa e sua

disciplina, ter conhecimentos pedagógicos e desenvolver a própria prática por meio da experiência cotidiana.

Apontado por Tardif (2014) como um importante saber que deve ser adquirido e renovado durante a vivência escolar do professor, o saber prático está, intrinsecamente, conectado aos outros saberes apresentados, visto que, a experiência está, diretamente, relacionada à função do docente.

Além disso, o saber experiencial é “interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos”, pois evidencia a necessidade de interpretação de situações que exigem tomadas de decisões de maneira rápida e complexa, em que se considera a pluralidade e a variabilidade de cada diferente contexto (TARDIF, 2014, p. 109).

De acordo com o autor citado, uma vez que os saberes experienciais dependem da personalidade do professor, e são oriundos da história pessoal, social, carreira e experiência profissional dos docentes, o que tende a aproximar o labor do conhecimento de um artista e se modificam com novas experiências e a remodelagem do saber-fazer.

Neste capítulo, apresentou-se e discutiu-se os desafios da América Latina em relação à educação básica, onde ficou evidente que a formação docente é imprescindível para a superação dos obstáculos. Dessa forma, os saberes docentes, que perpassam o viés pedagógico, disciplinar, curricular e experiencial, emergem desvelando grande importância na concepção e formação inicial e continuada do professor.

Na sequência, em continuação a esta pesquisa, para atender os objetivos propostos, por meio da Metodologia de Educação Comparada, serão apresentadas informações sociopolíticas relativas ao bloco econômico estudado e às perspectivas educativas de cada país do Mercosul.

3. MERCOSUL E O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO, ECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS PAÍSES QUE O COMPÕEM

Primeiramente, abordar-se-á o Mercosul, traçando, por meio do texto, uma linha cronológica que destaca os principais acontecimentos do bloco, resguardando a opção pelas propostas legislativas. Por meio do prisma cronológico, observa-se que estudar o aspecto histórico propicia a compreensão das possíveis contribuições do bloco em prol dos países latino-americanos, principalmente, nas questões educacionais. Além disso, foram investigadas as concepções que permitiram compreender as propostas do Mercosul.

Tendo em vista os aspectos da Metodologia de Educação Comparada, neste capítulo, também serão apresentadas informações relativas ao contexto sociopolítico e econômico dos respectivos países Estados Partes que compõem o Mercado Comum do Sul. Os países estudados foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. No intuito de atender às demandas das categorias estabelecidas nesta investigação da Metodologia de Educação Comparada, realizou-se o levantamento dos dados.

3.1. MERCOSUL

O Mercosul é uma União Aduaneira que teve início em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção² pelos países da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (BRASIL, 1991). A União Aduaneira é um bloco econômico que se caracteriza pela livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os membros efetivos, e pela adoção de uma Tarifa Externa Comum (TEC) que impõe aos membros plenos a implantação de uma mesma taxa de importação em relação aos países que não fazem parte do bloco, eliminando, assim, a concorrência interna.

O Mercosul é aberto e dinâmico de integração regional, ou seja, tende a evoluir e se ampliar para uma maior abrangência e relevância. Seu objetivo principal é estabelecer o aumento do comércio intrazona, estimular o intercâmbio com outros parceiros comerciais, adotar uma política externa comum, coordenar as posições conjuntas em foros internacionais, propiciar a formulação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais, e harmonização das legislações nacionais para uma maior assimetria de seus membros (BRASIL, 2018b).

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).

Os demais países sul-americanos: Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Suriname fazem parte do bloco como Estados Associados, podendo participar de reuniões, mas sem o direito de votar. Esses países podem, futuramente, agregar-se ao Mercosul. No entanto, a Guiana Francesa, localizada na América do Sul, é um território integrado à França, sendo considerado parte da Comunidade Europeia³.

O Mercosul possui três línguas oficiais: espanhol, português e guarani. Porém, conforme o Tratado de Assunção (posteriormente atualizado pelo Protocolo de Ouro Preto), o espanhol e o português são os idiomas de trabalho oficiais. A língua predominante no país anfitrião das reuniões será o idioma usado na versão oficial dos documentos.

Em 6 de dezembro de 2012, em Brasília (capital do Brasil), de acordo com Mercosur (2018a), foi aprovado o logotipo do Mercosul. Como podemos observar na figura 5, o emblema

² Os acordos celebrados no âmbito do Tratado de Assunção são as principais fontes jurídicas do Mercosul.

³ Bloco econômico da Europa.

é formado pelo Cruzeiro do Sul, principal elemento de orientação do hemisfério sul, e simboliza o rumo otimista desta União Aduaneira.

Figura 5 – Logotipo do Mercosul.



Em sua trajetória, o Mercosul, desde a sua fundação, demonstrou aprimoramentos em relação a sua estrutura. Foi inaugurada, em 15 de dezembro de 1997, a sede administrativa do bloco em Montevidéu (capital do Uruguai) sob a denominação "Edifício Mercosur", que tem, dentre suas principais funções, o apoio ao Grupo do Mercado Comum e a guarda de documentos do bloco. O prédio foi construído no ano de 1909 pelo Arquiteto Guillermo West.

Há vários tratados, protocolos e acordos que instituem o Mercosul. Dentre eles está o Protocolo de Ouro Preto⁴, assinado em 1994, que estabelece que a estrutura administrativa do Mercosul seja composta por três órgãos decisórios.

Entre os órgãos criados está o Conselho do Mercado Comum (CMC) que é incumbido da condução política do processo de integração e da adoção de decisões para assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Tratado de Assunção. O Conselho é o órgão superior do Mercosul e é formado pelos Ministros das Relações Exteriores e pelos Ministros da Economia ou seus equivalentes dos Estados Partes. A presidência do CMC, exercida pelo presidente dos Estados Partes, é alternada de seis em seis meses pelos membros em ordem alfabética (BRASIL, 1996a).

O Grupo do Mercado Comum (GMC) é o órgão executivo do Mercosul. Ele é responsável por: (a) tomar as medidas necessárias para o cumprimento das decisões adotadas pelo CMC; (b) negociar acordos em nome do bloco; e (c) manifestar-se sobre propostas e recomendações submetidas pelos demais órgãos do Mercosul no âmbito de suas competências. O GMC é integrado por cinco membros titulares e cinco membros alternos por país, dentre os

⁴ Protocolo adicional ao Tratado de Assunção sobre a estrutura institucional do Mercosul.

quais devem constar representantes dos Ministérios das Relações Exteriores, dos Ministérios da Economia (ou equivalentes) e dos Bancos Centrais.

A Comissão de Comércio do Mercosul (CCM) é o órgão incumbido por: (a) assistir o GMC; (b) velar pela aplicação dos acordos políticos comerciais estabelecidos pelos Estados Partes para o bom funcionamento do bloco; e (c) acompanhar e revisar os temas relacionados com as políticas comerciais comuns.

Em 1980, com o Protocolo de Montevideu (PM), foi criada a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), que visa a atingir uma maior integração econômica na América Latina⁵, mediante a ampliação do mercado e a expansão do comércio. Atualmente, a ALADI é composta por Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. A Nicarágua está em processo de adesão.

O PM permite aos países-membros da ALADI estabelecer preferências tarifárias e compromissos em matéria de redução ou eliminação de medidas não tarifárias entre dois ou mais membros sem precisar estender esses benefícios aos demais integrantes da Organização Mundial do Comércio (OMC)⁶, diferentemente da Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC⁷). Normas que foram posteriormente adicionadas ao Tratado de Assunção permitiu que os países Membros da ALADI se integrassem ao Mercosul, o que resultou ao comércio intrabloco um décuplo crescimento, entre 1991 e 2012 (ITAMARATY, 2018).

Em 18 de fevereiro de 2002, foi concluída a assinatura do protocolo de Olivos que criou o Tribunal Permanente de Revisão (TPR). Esse tribunal reconhece solução para controvérsias existentes dentro do Mercosul, de maneira que as leis sejam cumpridas para a segurança jurídica, oportunizando que o bloco se desenvolva ordenadamente (BRASIL, 2004).

Em primeiro de janeiro de 2004, entra em vigor o PM (concluído em 15 de dezembro de 1997), sobre comércio e serviços do Mercosul que são importantes para a economia dos Estados Partes (BRASIL, 2008). Os países da América Latina, menos desenvolvidos em relação à grandes economias de outros continentes, são os que mais necessitam desse protocolo para poderem crescer no mercado de serviços e para aumentar suas economias.

Em 16 de dezembro de 2004, foi realizada a criação do Fundo para Convergência Estrutural do Mercosul (Focem), que busca diminuir as diferenças econômicas e sociais entre

⁵ América Latina é composta por países em que predominam línguas derivadas do latim (português, espanhol e francês).

⁶ OMC é uma organização internacional que tem por objetivo a fiscalização e regulamentação do comércio mundial.

⁷ ALALC era uma associação antecessora da ALADI, que foi aperfeiçoada com vista a atender melhor a necessidade de seus membros.

os Estados Parte (MERCOSUR, 2004). Esse programa conta, atualmente, com projetos voltados para melhorias nos setores de habitação, transportes, melhorias tecnológicas, incentivos a pequenas empresas, nos aspectos sanitários e na biossegurança. É importante ressaltar que o Focem é o maior destaque do Mercosul, pois ele contribui diretamente para o equilíbrio e estabilização do bloco.

Em 09 de dezembro de 2005, foi assinado o Protocolo Constitutivo do Parlamento do Mercosul, como órgão representante deste, formado apenas por uma câmara, independente e autônoma, que substituiu a Comissão Parlamentar Conjunta (BRASIL, 2007). A partir de maio de 2007, o Parlamento passou a reunir-se na sede em Montevideu; até 2010, cada Estado Parte era representado por 18 Parlamentares escolhidos entre os membros dos parlamentos Nacionais.

Em 24 de julho de 2009, foi realizada a criação do Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul que tem o intuito de contribuir para o fortalecimento do Estado de Direito nos Estados Partes, mediante o desenho e seguimento de políticas públicas em Direitos Humanos, e contribuir para a consolidação dos Direitos Humanos como eixo fundamental da identidade e desenvolvimento do Mercosul (BRASIL, 2017a).

A partir de outubro de 2010, a composição parlamentar passou a ser definida com base no critério de proporcionalidade atenuada, onde contava com um número mínimo de 18 representantes e uma escala a ser aplicada concernente a cada um, em proporção a sua população, ou seja, quanto maior for a população de seu país mais representantes poderão estar presentes (MERCOSUL, 2018).

No mesmo ano, em dezembro, foi aprovado o Plano Estratégico de Ação Social (Peas) que tem como objetivo principal estruturar-se por meio da integração regional. O Peas possui dez eixos que propõem diversos objetivos: (a) erradicar a fome, a pobreza e combater as desigualdades sociais; (b) garantir os direitos humanos, a assistência humanitária e a igualdade étnica, racial e de gênero; (c) universalizar a Saúde Pública; (d) universalizar a educação e erradicar o analfabetismo; (e) valorizar e promover a diversidade cultural; (f) garantir a inclusão produtiva; (g) assegurar o acesso ao trabalho docente e aos direitos previdenciários; (h) promover a Sustentabilidade Ambiental; (i) assegurar o Diálogo Social; e (j) estabelecer mecanismos de cooperação regional para a implementação e financiamento de políticas sociais (MERCOSUR, 2010).

A decisão CMC nº 63/10 criou o cargo de alto representante geral do Mercosul, como órgão do CMC para contribuir com o funcionamento e desenvolvimento do processo de integração entre países do bloco (BRASIL, 2013a).

A Venezuela foi o primeiro país a aderir ao Mercosul após sua constituição, entrando em processo de adesão em 2006, associando-se aos Estados Partes, tornando-se membro oficial em 2012, ocorrendo assim, a primeira ampliação do bloco. Porém, conforme previsto no artigo 20 do Tratado de Assunção, todos os países membros do Mercosul deveriam aceitar, ou não, a inclusão da Venezuela, de acordo com os procedimentos de incorporação previstos nas normas jurídicas de cada Estado Membro, o que não ocorreu devido ao fato do Paraguai ter recebido uma suspensão que durou de 2012 até 2013. Assim, a oficialização do ingresso venezuelano não cumpriu os dispositivos do Tratado de Assunção, na medida em que, não contou com a aprovação por parte de um dos Estados fundadores do Mercosul, o Paraguai (MATA, 2012). Entretanto, em dezembro de 2016, agregado a esse desencontro, a Venezuela foi suspensa devido ao não cumprimento de algumas normas impostas pela União Aduaneira (CRUZ, 2017).

Por outro lado, a Bolívia entrou em processo de adesão em 2015 e sua inclusão foi aprovada pela Representação Brasileira no Parlamento do Mercosul (Parlasul), em 16 de agosto de 2017; até então, o Brasil era o único país que ainda não havia assinado a proposta de integração boliviana no Mercosul (LOURENÇO, 2017).

O autor indica que, segundo o protocolo de adesão da Bolívia ao GMC, o país terá quatro anos, a partir da data de vigência do protocolo, para adotar a Nomenclatura Comum do Mercosul, a TEC e o Regime de Origem do Mercosul, estando sujeito a suspensão ou expulsão caso não efetive estas normas.

É possível observar que o Mercosul vem se fortalecendo em suas diretrizes criadas por meio de bases, protocolos e planos de ação, possuindo ideias em comum com os Estados Partes de se fazer uma estruturação integração social por meio do Peas, tendo como apoio o Focem que tenta diminuir as diferenças no âmbito geral e busca atender de maneira equilibrada o objetivo do bloco, que é o fortalecimento da economia nos países da América do Sul.

O Mercosul, com seus vastos acordos bilaterais e regionais, propõe uma profunda e importante reestruturação de seus membros. Em junho de 1992, acompanhando as negociações econômicas, foi acordado o Plano Trienal para o Setor Educacional no Processo de Integração, que prevê:

(...) a constituição de uma Comissão de Ministros na área do Trabalho, Justiça e Educação, com a função de propor ao Conselho do Mercado Comum medidas com vistas à coordenação de políticas educativas entre os Estados Partes. A comissão será subsidiada por um comitê coordenador regional, com função de elaborar programas e projetos significativos para o processo de integração e desenvolvimento sub-regional (MOROSINI, 1998, p. 28).

Para este plano educacional atingir seu objetivo, fica evidente a necessidade de profundas mudanças nos estilos tradicionais educativos. As áreas prioritárias ressaltadas para a impulsão desse processo são:

(...) a formação da consciência cidadã favorável à integração; a capacitação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento da economia, e a harmonização dos sistemas educativos dos países da Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai. Além da definição das três áreas prioritárias citadas, são também definidos os programas, linhas de trabalho e atividades, os quais preveem inclusive a criação de medidas que facilitem a mobilidade de docentes e de técnicos nos processos de capacitação de recursos humanos e na criação de mecanismos que permitem o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos obtidos nos diferentes países (MOROSINI, 1998, p. 28).

Visando a atingir o objetivo de propor políticas educativas entre os Estados Partes, o Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem), iniciado em novembro de 2011, realizou atividades conjuntas com a União Europeia – destaca-se a importância da educação para o desempenho nos processos de integração regional (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2018). O projeto almejava o melhoramento do ensino nos países da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, através do reforço da formação de docentes no âmbito do Plano Estratégico para o Setor da Educação do Mercosul (SEM). Seus objetivos específicos eram: (a) consolidação das interligações; (b) desenvolvimento capacitado para projetar e gerenciar políticas de formação de professores para a integração regional; (c) reconhecimento de estudos; (d) alfabetização e uso das Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC) para o ensino e a aprendizagem; (e) aprendizado do espanhol e do português como línguas estrangeiras; e (f) criação de uma base de dados de experiências de boas práticas (PASEM, 2017a).

O período para execução do contrato do Acordo de Financiamento do Pasem, realizado entre os Estados Partes do Mercosul, é de 60 meses (5 anos). Esse período compreende duas fases: a) fase de execução operacional, que se inicia após a entrada em vigor da conversão do financiamento e que terá a duração de 48 meses; b) e fase de encerramento, que se inicia após o fim da fase de execução operacional e que tem duração de 12 meses (PASEM, 2017b).

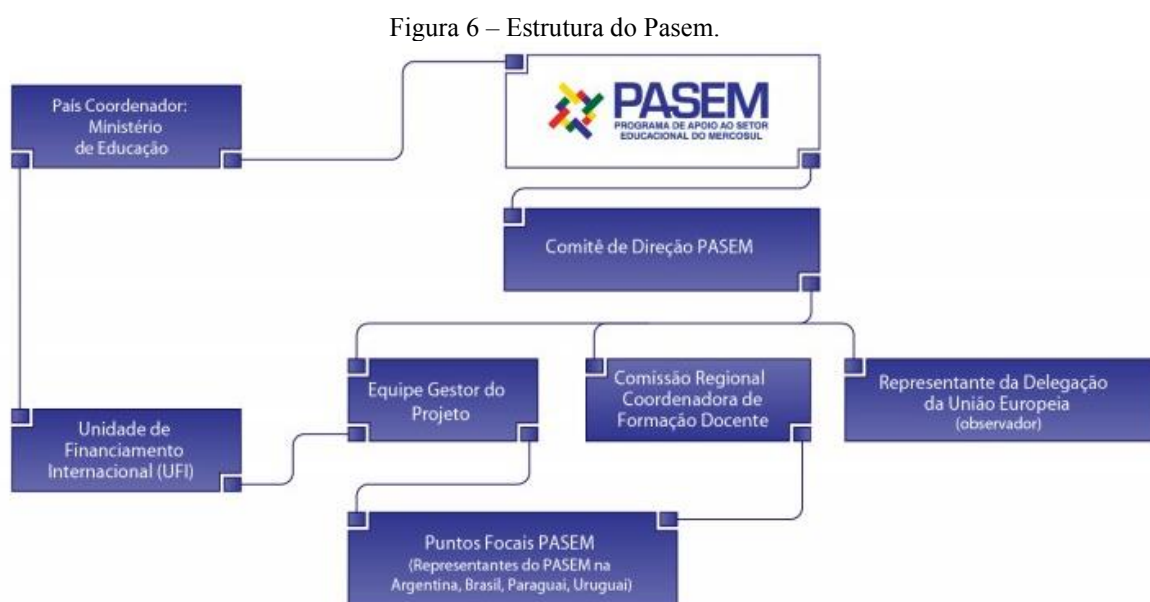
A coordenação operativa do programa foi estabelecida pelo Acordo de Delegação⁸, aprovado pela norma MERCOSUL/GMC/RES N° 27/11 e norteado pelo Ministério de Educação da Argentina. Sua administração foi realizada pela Direção Geral da Unidade de Financiamento Internacional (DGUFI) do Ministério de Educação argentino. Simultaneamente, o programa constituiu-se de uma Equipe Gestora do Projeto (EGP) que se dedica

⁸ Acordo em que se atribui a um subordinado a responsabilidade de planejar, decidir ou executar uma tarefa.

exclusivamente a execução do Pasem, composto por um diretor, um administrador, um contador e uma secretária (PASEM, 2017c).

O Diretor era responsável pela gestão do programa e tinha, entre suas principais funções, o dever de: (a) preparar a documentação do projeto operacional, técnico, administrativo e financeiro; (b) organizar, acompanhar e fiscalizar a execução das atividades do projeto; (c) gerenciar a administração e a contabilidade do projeto; e (d) participar nas avaliações de licitações (PASEM, 2017c).

O programa possuía o Comitê de Direção que supervisionava e auxiliava na direção política do projeto. Esse Comitê é integrado pela Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente, pela EGP e, em caráter observador, por um representante da Delegação da União Europeia (PASEM, 2017c).



Fonte: Pasem (2017d).

Cada país possui uma sede representativa, denominada por Ponto Focal, que é administrada por uma organização. Essa sede, conforme consta na figura 6, é supervisionada pela Equipe Gestora e a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente.

O prazo de execução do Pasem foi encerrado em 2016 e, em seguida, foi criado o Projeto Regional de Mobilidade em Formação Docente, que foi inspirado nesse programa. Esse projeto contou com a participação de, no mínimo, duas instituições de países diferentes atuantes à formação docente na Argentina, Brasil, Paraguai ou Uruguai. Os pesquisadores interessados desenvolveram projetos que previam até dois intercâmbios de cinco dias cada, envolvendo cinco a dez profissionais das instituições parceiras. Cada estágio contou com o orçamento

máximo de vinte mil dólares, dos quais 20% foram creditados na instituição a qual originou o projeto do estágio docente (BRASIL, 2017b).

O projeto foi um incentivo para uma maior integração educacional entre os países, o que potencialmente pode ter permitido compartilhar experiências, dificuldades e soluções cotidianas entre as instituições.

Outro item relativo ao contexto educacional dos países do Mercosul, diz respeito à participação no Pisa. Os Estados Partes que já participaram do Pisa, foram: (a) em 2000, Argentina e Brasil; (b) em 2003, Brasil e Uruguai; e (c) em 2006, 2009, 2012 e 2015, Argentina, Brasil e Uruguai (OECD, 2005, 2009, 2010, 2014, 2016a). Bolívia e Paraguai nunca participaram. As informações referentes à última versão podem ser observadas no quadro 3, organizado em ordem alfabética.

Quadro 3 – Resultados do Pisa 2012 e 2015.

País	Matemática		Leitura		Ciência	
	Pontuação	Posição	Pontuação	Posição	Pontuação	Posição
2012						
Argentina	388	59°	396	60°	406	58°
Brasil	391	58°	410	55°	405	59°
Uruguai	409	55°	411	54°	416	54°
2015						
Argentina	456	48°	475	44°	475	44°
Brasil	377	71°	401	65°	401	69°
Uruguai	418	57°	437	52°	435	54°

Fonte: OECD (2014); OECD (2016a).

Nota-se que a Argentina apresenta um crescimento melhor de pontuação e de posição de um ano para outro, enquanto o Brasil obteve piores resultados entre os três, em 2015; já o Uruguai teve resultados intermediários. Nas três áreas de avaliação do Pisa, os países ficaram distantes de grandes potências mundiais, que geralmente estão entre as primeiras colocações, como os países asiáticos: China, Coréia do Sul, Japão e Singapura.

Por fim, conhecendo o contexto do Mercosul, nota-se que, uma vez que os países que são Estados Partes (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai) serão foco da comparação desta obra, os mesmos terão diversas de suas informações apresentadas a seguir, tais como: contexto sociopolítico e educativo; trajetórias legislativas e econômicas da formação inicial do professor; modelo de formação inicial do professor, e complementação da formação inicial do professor.

3.2. ARGENTINA

Uma vez que a Argentina é um dos membros Estados Partes do Mercosul e, no intuito de realizar a justaposição e comparação posteriormente, foi realizado o levantamento dos dados desta nação. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade de habitantes por região, aspectos religiosos que demarcam a população, a moeda oficial que circula no território e o contexto da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.2.1. Contexto sociopolítico

A Argentina, oficialmente denominada por República Argentina, é um país que adotou para seu governo a forma representativa republicana federal, com eleições diretas para o presidente. Nessa República, o povo é representado por outros trabalhadores que devem seguir as regras constitucionais e que possam garantir e emitir as normas gerais para a sociedade (ARGENTINA, 1994). Tem como bandeira, o símbolo da figura 7.

Figura 7 – Bandeira nacional da República Argentina.



Fonte: Argentina (2018a).

As faixas azuis, superiores e inferiores da bandeira, simbolizam o céu azul; a faixa branca, ao meio, representa a neve dos Andes. A figura ao centro é um Sol com o rosto humano, denominado por Sol de Maio, com as feições do Deus Inca do Sol e indica a independência da Argentina (ARGENTINA, 2018a).

O país está localizado no subcontinente da América, na região Sul, juntamente com outros doze países, sendo ele o segundo maior em área e o terceiro mais populoso. A subdivisão geográfico-política da Argentina é composta por 23 províncias e uma capital, que são

distribuídas em uma área continental de 2.791.810 km², fazendo fronteira com cinco países, sendo eles: Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai (ARGENTINA, 2018b).

A primeira constituição da Argentina foi promulgada em 1853 e sua última atualização ocorreu em 1994; nesse período, ocorreram sete modificações. O objetivo da constituição é manter o país em ordem e assegurar os benefícios da liberdade, tendo Deus como fonte da razão e da justiça (GODOY, 2007).

3.2.2. Cenário da população

Conforme o último Censo, realizado em 2010, a Argentina ultrapassou 40 milhões de habitantes em todo o país. Estima-se que existam 40.117.096 argentinos divididos em cinco regiões e a capital: Norte Grande Argentino, Cuyo, Centro, Patagônica, Buenos Aires e a Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Essas regiões são compostas por 23 províncias, divididas em 1826 municípios (MININTERIOR, 2018a).

A região Norte Grande Argentino possui 8.591.021 (21,41%) habitantes; Centro possui 7.739.407 (19,29%); Cuyo tem 2.852.294 (7,11%); Buenos Aires, com 15.625.084 (38,95%); CABA possui 2.890.151 (7,20%); a Patagônica possui 2.419.139 (6,03%) habitantes (MININTERIOR, 2017). Considerando a distribuição populacional pelas regiões argentinas, conforme elucidado, ao somar esses valores, obtém-se o total de argentinos que habitam o país.

A região Norte Grande Argentino é composta por dez províncias; a Centro é composta por três províncias; Cuyo é composta por três províncias; Buenos Aires é composta por uma província; CABA é composta por uma cidade e a região Patagônica é composta por sete províncias (MININTERIOR, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Figura 8 – Mapa político da República Argentina.



Fonte: Maps of World (2013a).

A região Norte Grande Argentino é composta pelas províncias: La Rioja, com 333.642 (0,83%) habitantes; Catamarca, com 367.828 (0,92%) habitantes; Tucumán, com 1.448.188 (3,61%) habitantes; Salta, com 1.214.441 (3,03%) habitantes; Jujuy, com 673.307 (1,68%) habitantes; Santiago del Estero, com 874.006 (2,18%) habitantes; Chaco, com 1.055.259 (2,63%) habitantes; Formosa, com 530.162 (1,32%) habitantes; Corrientes, com 992.595 (2,47%) habitantes, e Misiones, com 1.101.593 (2,75%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

Já a região Centro é composta pelas províncias: Entre Ríos, com 1.235.994 (3,08%) habitantes; Santa Fé, com 3.194.537 (7,96%) habitantes e Córdoba, com 3.308.876 (8,25%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

A outra região, Cuyo, é composta pelas províncias: Mendoza, com 1.738.929 (4,33%) habitantes; San Luis, com 432.310 (1,08%) habitantes e San Juan, com 681.055 (1,70%) habitantes. Buenos Aires, por sua vez, é composta pelas províncias: Buenos Aires, com 15.625.084 habitantes. Em CABA, há 2.890.151 habitantes (MININTERIOR, 2017).

Por último, a região Patagônica é composta pelas províncias: Tierra del Fuego, com 127.205 (0,32%) habitantes; Santa Cruz, com 273.964 (0,68%) habitantes; Chubut, com 509.108 (1,27%) habitantes; Rio Negro, com 638.645 (1,59%); Neuquén, com 551.266 (1,37%) e La Pampa, com 318.951 (0,80%) habitantes (MININTERIOR, 2017).

Dentro desse contexto argentino, essas regiões administram uma quantidade diversificada de municípios: o Norte Grande Argentino é composto por: La Rioja, 18 municípios; Catamarca, 36 municípios; Tucumán, 112 municípios; Salta, 59 municípios; Jujuy 60 municípios; Santiago del Estero, 117 municípios; Chaco, 68 municípios; Formosa, 49 municípios; Corrientes, 68 municípios; Misiones, 75 municípios. O Centro é composto por: Entre Ríos, 245 municípios; Santa Fé, 180 municípios; Córdoba, 214 municípios. O Cuyo é composto por: Mendoza, 18 municípios; San Luis, 68 municípios, e San Juan, 19 municípios. Buenos Aires (Região) é composta por: Buenos Aires (Província), 134 municípios. A Patagônica é composta por: Tierra del Fuego, possui 3 municípios; Santa Cruz, 27 municípios; Chubut, 47 municípios; Rio Negro, 72 municípios; Neuquén 57 municípios; e La Pampa, 80 municípios (INDEC, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h, 2016i, 2016j, 2016k, 2016l, 2016m, 2016n, 2016o, 2016p, 2016q, 2016r, 2016s, 2016t, 2016u, 2016v, 2016w, 2016x). De maneira a facilitar a organização, essas informações estão elencadas no quadro 4, de modo que a Argentina é subdividida em regiões e suas respectivas províncias, além das populações e porcentagens.

Quadro 4 – Distribuição populacional da Argentina.

Regiões	Províncias	População	Porcentagem
Norte grande argentino	La Rioja	333.642	0,83
	Catamarca	367.828	0,92
	Tucumán	1.448.188	3,61
	Salta	1.214.441	3,03
	Jujuy	673.307	1,68
	Santiago del Estero	874.006	2,18
	Chaco	1.055.259	2,63
	Formosa	530.162	1,32
	Corrientes	992.595	2,47
	Misiones	1.101.593	2,77
Subtotal		8.591.021	21,41
Centro	Entre Ríos	1.235.994	3,08
	Santa Fé	3.194.537	7,96
	Córdoba	3.308.876	8,25
Subtotal		7.739.407	19,29
Cuyo	Mendoza	1.738.929	4,33
	San Luis	432.310	1,08
	San Juan	681.055	1,70
Subtotal		2.852.294	7,11
Buenos Aires	Buenos Aires	15.625.084	38,95
Subtotal		15.625.084	38,95
CABA	Buenos Aires (cidade)	2.890.151	7,20
Subtotal		2.890.151	7,20
Patagônica	Tierra del Fuego	127.205	0,32
	Santa Cruz	273.964	0,68
	Chubut	509.108	1,27
	Rio Negro	638.645	1,59
	Neuquén	551.266	1,37
	La Pampa	318.951	0,80
Subtotal		2.419.139	6,03
Total		40.117.096	100

Fonte: elaboração própria.

Como é possível observar no quadro 4, a Argentina, em 2010, de acordo com observação anterior, atingiu 40.117.096 de habitantes, com quantidades desiguais nas regiões. A maior região é Buenos Aires, com aproximadamente 39% (um pouco mais que um terço do total do país). Por outro lado, a menor região é a Patagônica, com cerca de 6%, uma diferença considerável que, potencialmente, pode ser justificada pelo frio e geleiras da região.

Segundo o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), atualizando esses dados, em 2016, a Argentina possuía 43.847.430 habitantes. De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de 15,48%.

Conforme o quadro 5, segundo o Instituto Nacional de Estatística e Censos (INDEC, 2016y) estima-se que, em 2040, a Argentina possuirá 52.778.477 habitantes, com 20,36% de aumento de sua população, em relação ao ano de 2016.

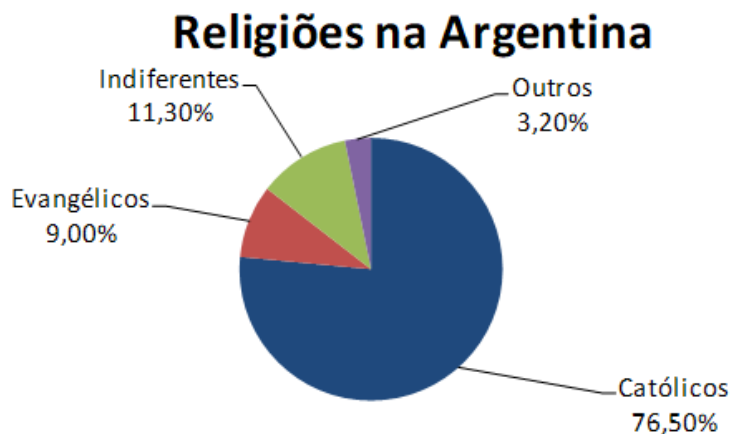
Quadro 5 – Progressão quinquenal da população argentina.

Ano	Quantidade
2010	40.788.453
2015	43.131.966
2020	45.376.763
2025	47.473.760
2030	49.407.265
2035	51.177.087
2040	52.778.477

Fonte: INDEC (2016z).

Além disso, no que diz respeito aos aspectos religiosos do país, a maioria da população se declara católica, com 76,5%; 9% evangélicos; 11,3% indiferentes, e 3,2% são os restantes, como: judeus, mulçumanos, entre outros, conforme a figura 9 (CONICET, 2012).

Figura 9 – Grupos religiosos na Argentina.



Fonte: Conicet (2012).

Outro fator a ser destacado é que a língua oficial da Argentina é o espanhol (CASA ROSADA, 2018) e sua moeda oficial é o peso argentino, denominado pela sigla ARS; os valores das notas são: 2, 5, 10, 20, 50, 100, 200 e 500 pesos argentinos, enquanto os valores das moedas são: 1, 5, 10, 25 e 50 centavos, bem como, de 1 e 2 pesos argentinos (BCRA, 2018).

3.2.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação argentina atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir,

apresentam-se informações que desvelam a quantidade de matrículas e professores, nos sistemas de ensino público e privado⁹, na Educação Básica.

Com um total de 11.287.588 alunos matriculados no ano de 2016 na Educação Básica, a Argentina tem 7.992.265 no sistema de ensino público (ou estatal) e 3.295.323 corresponde ao privado, conforme é possível observar no quadro 6. Já, em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 749.223, sendo a esfera pública a que abriga a maior quantidade, com 559.826, e o setor privado 189.397.

Quadro 6 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Argentina.

Sistema		Matrículas	Professores
Educação Básica	Público	7.992.265	559.826
	Privado	3.295.323	189.397
	Total	11.287.588	749.223

Fonte: INDEC (2018); MED (2018).

Conforme o quadro 7, a organização curricular da Argentina se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Primária; Educação Secundária; e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 5 aos 17 anos de idade.

Para essa organização proposta, utilizou-se a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine), documento da Unesco, proposto no início dos anos 70, como um instrumento idôneo voltado às estatísticas educacionais de diversos países, bem como, em aspecto internacional. A classificação ocorre por meio de números que vão de 0 a 9¹⁰. Os níveis são prospectados de acordo com a intenção de cada categoria de ensino (UNESCO, 2013).

Quadro 7 – Organização curricular argentina.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Jardim Maternal Cine 0	Não obrigatória	-	45 dias a 2 anos	Titulação docente de acordo com cada jurisdição
	Jardim de Infância Cine 0		-	3 a 4 anos	
Educação Primária	Cine 1	Obrigatória	-	5 anos	Titulação docente específica
			-	6 a 11 anos	

⁹ O sistema público refere-se às instituições sob responsabilidade do governo, e geralmente são gratuitas; já o privado, diz respeito às instituições que pertencem às empresas com fins lucrativos, cobram mensalidades.

¹⁰ O nível 0 ocorre na primeira infância; o 1 refere-se a educação primária; o 2, a primeira educação secundária; o 3, a segunda parte da educação secundária; o 4 é o nível que ocorre após o secundário, mas não é terciário (no Brasil, a educação terciária equivale ao ensino superior); o nível 5 ocorre na educação terciária, mas em cursos de curta duração; já o 6 são as graduações; o 7, mestrados e especializações; o 8 refere-se à pós-graduação doutorado; e o 9, é para itens sem classificação.

Educação Secundária	Ciclo Básico Cine 2		-		12 a 14 anos			
	Ciclo Orientado Cine 3		-		15 a 17 anos			
Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-		A partir de 18 anos	Professor com especialização		
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)				Mestrado	
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7	Acadêmico				Profissional
				Doutorado (Stricto sensu) Cine 8				Doutorado
			Pós-doutorado					

Fonte: Argentina (2006); Coneau (2018); CFAM (2018); Northlands (2016).

O quadro 7, portanto, retrata o sistema de organização curricular argentino, destacando o nível de ensino, a classificação Cine, a obrigatoriedade, o complemento da formação, a idade e a certificação exigida dos profissionais docentes. Para a construção, recorreu-se ao espectro legislativo do país, além de informações oriundas das instituições da própria Argentina.

3.2.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Apresenta-se a formação inicial do professor na Argentina, abordando as principais trajetórias históricas da formação docente, as legislações vigentes que regulam a formação do profissional na carreira educacional e o estilo que é organizada a divisão dos recursos econômicos a fim de promover a formação inicial do professor.

3.2.4.1 Trajetórias históricas

Em um estudo elaborado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento, Educação, Recursos Humanos e Desenvolvimento Econômico Social (Conade), no ano de 1968, foram destacadas as características do sistema educacional vigente, apresentando dois aspectos da crise profissional docente argentina, são eles: o treinamento limitado e o alto desemprego de seus graduados.

Dentro de la enseñanza media corriente uno de los principales problemas es la exagerada extensión de la enseñanza normal, dado que supera las necesidades de reemplazo e incremento de personal en el nivel primario, a la vez que brinda un bajo nivel de formación [...] el número de maestros egresados en los últimos 25 años que no están ocupados es similar al de los maestros en actividad (CONADE, 1968, p. 106 APUD CÁMPOLI, 2004).

Nesse momento, final dos anos 60, iniciou-se a transformação das antigas Escolas Normais que funcionavam no nível de educação média, de 15 aos 17 anos, e permitiam a entrada do aluno formado ao exercício da docência na educação primária. Essas escolas foram transformadas em instituições de nível superior não universitário, chamadas de Escolas Normais Superiores, que ofertaram o curso de professores para a escola primária e educação inicial (a partir dos 45 dias aos 11 anos), certificando seus egressos com títulos de bacharelado em diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a pedagogia (TROMBETTA, 1998).

Em paralelo a essas escolas, a partir de 1970, foram criadas outras instituições formadoras de professores de nível superior não universitário: os Institutos de Educação Superior, os Colégios Superiores e as Escolas Nacionais Superiores de Comércio, sendo elas de caráter público e privado. As universidades também ofereceram formação docente, embora, quase que exclusivamente, para o desempenho de ensino secundário – 15 aos 17 anos – e superior, a partir de 18 anos (OEI, 2003).

Entre os anos de 1968 e 1974, foi efetuada a reforma do magistério, com mudanças curriculares e nas nomeações dos títulos oferecidos, para o nível primário, secundário, e de educação inicial, sendo o único padrão mantido o da conceituação de que os estudos docentes deveriam ser do tipo superior, valorizando a necessidade de profissionalizar a carreira docente (CÁMPOLI, 2004).

Ao observar o processo de reestruturação da profissão, nos anos de 1976 até 1983, em que a admissão restritiva à universidade foi estabelecida, o número de alunos para a formação docente e, conseqüentemente, de estudos de ensino, aumentou consideravelmente. A partir de 1984, com o retorno dos governos constitucionalmente eleitos e a oferta de entrada gratuita nas universidades públicas, o crescimento se manteve, porém a ritmos graduais (CÁMPOLI, 2004).

A partir dos anos de 1990, iniciou-se um processo de transformação de todo o sistema educativo. A Lei Federal de Educação (LFE), sancionada em abril de 1993, estabeleceu a base desse processo, colocando o Conselho Federal de Cultura e Educação para a definição de diretrizes, reorganizando o sistema e incluindo a formação docente. Dois anos depois, em 1995, foi sancionada a Lei de Educação Superior (LES), constituindo um marco específico para a transformação da formação docente (OEI, 2003).

A LES estabelece as diretrizes gerais que regulam o ensino superior, compreendendo tanto sobre as instituições de formação superior universitárias quanto às não universitárias, nacionais, províncias ou municipais, incluindo estadual e privada. A educação argentina sempre esteve dentro das propostas do governo federal e dos governos provinciais, porém as universidades sempre estiveram sob a responsabilidade do governo central da cidade de Buenos Aires (MARTIN; MONTEIRO, 2006).

Em 2006, foi sancionada a Lei de Educação Nacional (LEN) e, com isso, foi criado o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). No ano seguinte, em 2007, elaborou-se o primeiro Plano Nacional de Formação Docente (Res. CFE nº 23/07 e nº 101/10), iniciando então um processo de dinamização, desenvolvimento e hierarquização da formação docente na Argentina, conforme o artigo 18 da LES:

La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195 o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad (ARGENTINA, 1995, LES, ARTÍCULO 18).

O INFD é o responsável por prover as diretrizes básicas curriculares na formação inicial e continuada, articulando os dois ciclos da estrutura da formação de professores, sendo uma área do Ministério da Educação da Nação com a função de dirigir e coordenar as políticas de formação docente na Argentina. Este instituto conta com um trabalho conjunto das Secretarias de Planejamento Educacional, da Coordenação Geral de Estudos de Custos do Sistema Educativo, do Mapa Educacional Nacional, entre outros (INFD, 2018).

3.2.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Buscando compreender a organização da formação inicial de professores na Argentina, é necessário atentar à Lei geral sobre educação, vigente no país atualmente: a LEN e a lei específica para a educação de nível superior, a LES. Quando a LEN foi sancionada, em 2006, a LES, de 1995, modificou-se ficando condizente com as alterações realizadas.

A LEN contempla, no Capítulo II, intitulado por *La Formación Docente*, inserido no Título IV, ou *Los/as Docentes y su Formación*, a prospecção do espectro legislativo argentino, especificamente, sobre a formação de professores, com a inserção de doze artigos.

Destaca-se o artigo 71, que apresenta o objetivo da formação inicial de professores, o qual é preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e compartilhar conhecimentos e valores necessários para a formação dos cidadãos, desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa. Desta forma, essa lei promove a construção de uma identidade docente baseada na autonomia profissional, o vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, o trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Em seguida, o artigo 72 da referida lei traz a formação docente como parte constituinte do nível de Educação Superior, atribuindo outras funções como a formação contínua dos professores, o apoio pedagógico às escolas e a pesquisa educacional.

No artigo 73 da lei mencionada, apresentam-se os objetivos da Política Nacional de Formação Docente:

(a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; (b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley; (c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares; (d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza; (e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias; (f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua; (g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia; (h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa; (i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema (ARGENTINA, 2006, LEN, ARTÍCULO 73).

Estes objetivos reforçam a hierarquização e a revalorização da formação de professores, o incentivo às pesquisas e inovações educacionais, renovando as experiências escolares, credenciamento de instituições, carreiras e cursos de capacitações que permitem praticar a docência nos diferentes níveis e modalidades do sistema.

Já o artigo 74 da LEN estabelece que o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia e o Conselho Federal de Educação devem concordar com:

a) Las políticas y los planes de formación docente inicial; b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares; c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así

como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación (ARGENTINA, 2006, ARTICULO 74).

Quanto à estrutura da formação docente, a LEN institui que se deve concretizar em dois ciclos, não sendo possível ser professor de nível primário (6 a 11 anos) ou secundário (12 a 17 anos), sem contar com uma formação superior mínima de quatro anos:

(a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y; (b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial (ARGENTINA, 2006, ARTICULO 75).

Observa-se que o espectro legislativo argentino oferece uma forma de especialização quanto à formação inicial de professores, uma vez que compõem em ciclos, sendo uma básica comum e outra especializada, de acordo com o nível e a modalidade que o professor atuará. A duração do curso alcança um mínimo de 2.600 horas, distribuídas em três campos básicos: (a) Formação Geral, entre 25% e 35% da carga horária total, destinada aos fundamentos humanísticos da profissão; (b) Formação Específica, entre 50% e 60% da carga horária total, para atender a análise, a formulação e o desenvolvimento de conhecimentos e estratégias de ação profissional; e (c) Formação em Prática Profissional, entre 15% e 25%, que integra a aprendizagem das capacidades de atuação docente nas instituições educativas (BÚRIGO, 2009). Além disso, o artigo 69 da LEN admite seguir duas vertentes: a atuação em sala de aula e exercer seu papel na área de gestão e supervisão.

Por sua vez, os artigos 76 e 77 da mesma lei incorporam a questão estabelecida pela criação do INFD, que deve contar com a assistência de um Conselho Consultivo integrado por representantes do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia do Conselho Federal de Educação, do Conselho da Universidade, do grêmio estudantil, da gestão de educação privada e do âmbito acadêmico; o órgão é responsável por:

a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e)

Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas. g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes. h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (ARGENTINA, 2006, ARTÍCULO 76).

Nota-se, portanto, que as funções do INFD incluem: aplicação de regulamentos que regem o sistema de formação de professores em termos de avaliação, autoavaliação e acreditação dos institutos e carreiras, promover políticas nacionais e diretrizes curriculares básicas para o treinamento inicial e contínuo de professores e desenvolver planos programas e materiais para a formação inicial e contínua de docentes e para carreiras sócio humanísticas e artísticas.

A LEN, por um lado, estabelece que o Ministério Nacional, em conjunto com o Conselho Federal de Educação, deve acordar políticas e planos para a formação de professores, por outro lado, atribui ao INDF a função de promover políticas nacionais e diretrizes curriculares básicas; assim, o Estado fortalece seu papel principal na definição de políticas educacionais e diretrizes curriculares (CARRIL et al., 2013).

Segundo a OEI (2003), existem três níveis de concretização curricular: nacional, jurisdicional e institucional. Em todos os casos, os conteúdos básicos comuns para a formação docente de professores estão organizados em três campos: (a) formação geral, que é comum a todos os estudos de formação de professores destinados a conhecer, investigar, analisar e compreender a realidade educacional em suas múltiplas dimensões; (b) formação especializada, para níveis e regimes especiais e destinada a contribuir com o desempenho da atividade docente adequada aos requerimentos específicos de cada especialização; e (c) formação de orientação, treinamento e/ou aprofundamento focados em ciclos, áreas e/ou disciplinas curriculares e suas possíveis combinações.

Quanto aos certificados atribuídos pelas instituições universitárias, há duas possibilidades, de: (a) pré-graduação que, embora não esteja regularizado, deve ter aproximadamente de 2 a 3 anos, com uma carga horária de 1500 horas, representando os títulos de técnicos, analistas, assistentes etc.; e (b) graduação que, de acordo com a Resolução Ministerial de número 6/97, são aqueles com duração de pelo menos 4 anos e uma carga horária mínima de 2600 horas (MARTIN; MONTEIRO, 2006).

Nota-se que a LEN apresenta preocupações quanto à formação inicial do professor com um capítulo exclusivo para tal fim e explicita na lei seus respectivos objetivos do INDF,

iniciando um processo de dinamização e desenvolvimento da formação de professores na Argentina.

3.2.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Em dezembro de 2005, foi sancionada a Lei de Financiamento Educativo (LeFE), estabelecendo que o governo nacional, os governos provinciais e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, em forma progressiva, deveriam alcançar, até o ano de 2010, uma participação de 6% no Produto Interno Bruto (PIB):

Porcentajes de crecimiento anual del gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología. Establecimiento por el plazo de cinco años de una asignación específica de recursos coparticipables en los términos del inciso 3 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Determinación anual del índice de contribución. Creación del Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Modificación de la Ley N° 25.919 – Fondo Nacional de Incentivo Docente (ARGENTINA, LeFE, 2005).

Cinco anos depois, em 2010, essa relação alcançou 5,39% e, em 2015, chegou a 6,6% do PIB; além disso, atualmente, existe uma campanha endereçada ao governo nacional para a formulação de uma nova Lei de Financiamento, para que seja investido na educação 10% do PIB, sendo que, 8% sejam destinados à educação universal e obrigatória; 2% à Educação Superior, Ciência e Tecnologia (ACCOTTO; MARTÍNEZ, 2017).

De acordo com Vera e Galassi (2011), as universidades argentinas são financiadas pelo governo nacional. Logo, o financiamento do sistema universitário está sob responsabilidade da sociedade por meio dos pagamentos de impostos.

Outro indicador, tão importante quanto o PIB, é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o nível de desenvolvimento humano de diversos países utilizando os seguintes critérios indicadores: (a) educação, considerando a alfabetização e a taxa de matrícula; (b) longevidade, representada pela esperança de vida ao nascer; e (c) renda, calculada por meio do PIB per capita.

Este índice varia de 0 – que equivale a nenhum desenvolvimento humano – a 1 – desenvolvimento humano total -. Nesta escala, os países são ordenados quanto ao seu IDH em três categorias: (a) até 0,499, baixo desenvolvimento humano; (b) entre 0,500 e 0,799, médio desenvolvimento humano; e (c) a partir de 0,800, alto desenvolvimento humano. O IDH da Argentina está classificado como muito alto. O país ocupou, em 2015, a 45ª posição no ranking de desenvolvimento humano. Vale salientar que, nesse mesmo ano, o país com maior IDH foi

a Noruega com um total de 0,944. A fim de comparações, quanto mais próximo a nota estiver do número 1, mais desenvolvido é o país. O quadro 8 dispõe dos dados do PIB e do IDH, a partir do ano de 2011.

Quadro 8 – PIB e IDH da Argentina.

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	530,2	546	552	526,3	584,7	545,9	637,43
IDH (nota/classificação)	0,797 (45°)	0,811 (45°)	0,808 (49°)	0,836 (40°)	0,827 (45°)	0,825 (47°)	0,825 (47°)

Fonte: World Bank (2018a); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Observa-se no quadro que o PIB, no decorrer dos anos, manteve-se estável, havendo alta considerável no ano de 2015, quando se deu início à atuação do atual presidente que havia sido eleito. No entanto, desde 2012, o IDH se mantém na categoria muito elevada (acima de 0,800). A expectativa de vida na Argentina é de 76,29 anos, sua taxa atual de mortalidade está em 7,57 falecimentos a cada mil habitantes.

A renda per capita, que é a obtida por meio da divisão do Produto Nacional Bruto pela quantidade de habitantes, é de 12.449,22 dólares; na Argentina, equivalem a \$ 241.638,587 pesos argentinos.

3.2.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Neste capítulo, apresenta-se o modelo de formação inicial do professor na Argentina, abordando as principais instituições formadoras de professores de educação básica, a forma de acesso aos programas de formação e às estruturas aos programas de formação.

3.2.5.1 Instituições formadoras de professores da Educação Básica

Existem diferentes tipos de instituições para a formação de professores para a educação básica na Argentina. Conforme o quadro 9, as suas instituições de formação são: (a) Escolas Normais Superiores; (b) Institutos de Ensino Superior; (c) Institutos Provinciais de Formação Docente; (d) Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica; e (d) Universidades.

Quadro 9 – Instituições formadoras e suas atribuições.

Instituições	Atribuições
Escolas Normais Superiores	Formação de professores para o ensino inicial.
Institutos de Ensino Superior	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
Institutos Provinciais de Formação Docente	Formação de professores para o Ensino Inicial e Educação Primária.
Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
Universidades	Formação de professores para a docência.

Fonte: Zuluaga (2017).

Os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) compreendem as Escolas Normais Superiores e os Institutos Provinciais da Cidade Autônoma de Buenos Aires, visto que, na LES, tais instituições constituem-se como espaços de profissionalização para atuação em sala de aula, sendo desvinculadas da pesquisa e da extensão. No que diz respeito às Universidades e Institutos de Ensino Superior, o ensino é voltado às experiências pedagógicas, isto é, o trabalho em sala de aula (BOBATO, 2014).

Segundo a OEI (2003), os acordos do Conselho Federal de Cultura e Educação valem a todas as instituições formadoras de professores, que compõem a Rede Federal de Formação Docente Contínua e assumem suas funções de formação inicial, capacitação e investigação educativa. Essas instituições também podem ofertar todas as opções formativas para o desempenho na: (a) Educação Inicial; (b) Educação Geral Básica (EGB) com níveis 1, 2 e 3; e (c) Educação Polimodal¹¹, também conhecida por secundário.

Nota-se que as instituições formadoras de professores na Argentina possuem vertentes distintas, os institutos não superiores preparam o docente para a profissionalização laboral e os institutos superiores os integram às experiências abrangentes em salas de aulas com atividades de pesquisas e projetos.

3.2.5.2 Acesso aos programas de formação docente

A Argentina apresenta um sistema universitário livremente acessível e gratuito; o acesso às instituições exige a conclusão do ensino secundário (15 a 17 anos), para a continuidade dos estudos que levam à profissão docente. Entretanto, os maiores de 25 anos poderão ingressar por meio de uma prova que demonstre os conhecimentos, de acordo com os estudos que se propõe

¹¹ Educação Polimodal na Argentina é o modelo de ensino direcionado aos jovens de 15 aos 17 anos, instituído em duas modalidades: (a) geral, com o currículo comum; e (b) orientada, que recorre a conteúdos diferenciados.

a iniciar. Em todos os casos de inserção universitária para a docência, é exigido um exame psicofísico que determina as condições de saúde (psicológica e física) (OEI, 2003).

De acordo com a OEI (2003), os estudos para o desempenho da carreira docente possuem uma duração variável, conforme o nível educativo pretendido. Assim, a tendência geral é que as carreiras orientadas ao desempenho dos professores em nível inicial, EGB 1 e EGB 2 durem três anos, e as carreiras orientadas para o desempenho docente em EGB 3 e polimodal durem quatro anos.

O acesso à graduação é realizado durante a inscrição dos estudantes em um curso oferecido pela universidade, sem limites de vagas; todos os alunos que forem aprovados nas disciplinas estarão matriculados no Ensino Superior.

3.2.5.3 Complementação da formação inicial do professor

Na Argentina, segundo a LEN (2006), a formação continuada de professores é compreendida como um processo contínuo e de longa duração, que não termina durante a fase inicial. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC-AR) dispõe de uma plataforma de formação especializada e gratuita para a capacitação de professores com o objetivo de transformar as práticas de ensino, por meio de um programa de aperfeiçoamento na modalidade à distância.

O *site* organiza diversas propostas pedagógicas para os professores em forma de desafios, e, em cada, agrupa um conjunto de cursos virtuais que têm uma duração de 3 meses. Nestes cursos, são ofertadas atividades dos contextos educativos, que permeiam a reflexão individual e coletiva a partir dos marcos teóricos propostos, em que os próprios alunos atuam. As sugestões são breves conteúdos audiovisuais que oferecem ferramentas diante de uma questão concreta das tarefas diárias dos professores.

Esse *site* pode potencializar a formação docente inicial e continuada, pois abrange diversas possibilidades pedagógicas que possibilitam ao docente e ao licenciando aprimorarem seus conhecimentos, tornando-os profissionais reflexivos e desenvolvendo-os como integrantes da sociedade inclinada aos desafios da educação.

3.2.6 Ingresso dos docentes à profissão

A regulamentação da atividade docente foi legalmente contemplada pelo decreto-lei de número 16.767/1956, que estabeleceu o Estatuto do Docente (ED), sancionado em 1959; desde então, mais de 20 leis e 60 decretos modificaram ou ampliaram o documento original (OEI, 2003).

A condição de entrada do ingresso à docência está no artigo 13 do ED, que especifica os requisitos necessários para efetivar sua posse:

(a) Ser argentino nativo, por opción o naturalizado. En este último caso deberá tener cinco años como mínimo de residencia continuada en el país y dominar el idioma castellano; (b) poseer la capacidad física y la moralidad inherente a la función educativa; (c) poseer el título docente nacional que corresponda; (d) poseer el título nacional que corresponda a la especialidad, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos para los que existan establecimientos de formación de profesores; (e) poseer título oficial técnico profesional, universitario o secundario, o certificado de capacitación profesional afín con la especialidad respectiva, y se trate de proveer asignaturas o cargos técnicos profesionales o de actividades prácticas de gabinete, laboratorios, plantas industriales y de taller en los establecimientos en que se imparte enseñanza industrial, comercial, profesional de mujeres y de oficios; (f) en la enseñanza superior, poseer los títulos y antecedentes que establezca la reglamentación de cada instituto; e (g) solicitar el ingreso y someterse a los concursos que establece este Estatuto (ARGENTINA, ESTATUTO DEL DOCENTE, 1959, ARTÍCULO 13).

De acordo com a OEI (2003), o ED estabelece que para o ingresso ao mercado de trabalho é necessário estar em posse do título docente que permite o desempenho no nível em que se pretende atuar, além de solicitar o ingresso e participar dos concursos existentes para cada área.

No serviço público, o professor pode ser considerado suplente ou interino, sendo o suplente aquele contratado por um determinado período em concurso específico, quando participa do mesmo processo que os interinos, que ocupam os cargos de maneira temporária, por impossibilidade do servidor efetivo.

Para as escolas de gestão privada, o ingresso da carreira docente é realizado de acordo com os estatutos de cada escola, sendo responsáveis por gerenciar os métodos de entrada, seja pela análise do currículo ou entrevista, além de ser necessário portar o diploma exigido por lei ao cargo que pretende pleitear.

Na gestão pública, o professor deve estar atento aos *sites* das instituições onde são ofertadas as vagas para os cargos disponíveis; quando inscrito, necessita entregar a documentação exigida e, em seguida, realizar as etapas vigentes do concurso.

3.3. BOLÍVIA

Apesar da Bolívia ter sido adicionada como membro dos Estados Partes do Mercosul durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado o levantamento dos dados desta nação para que fosse possível fazer a comparação entre países que, atualmente, compõem o Mercosul. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e os contextos da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.3.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado Estado Plurinacional da Bolívia, o país é governado por um sistema presidencial de República Unitária, com mandatos de duração de cinco anos (CEPAL, 2018). O Estado Unitário se caracteriza pela centralização de poder, havendo divisões administrativas, mas não de unidades políticas autônomas (PORTAL EDUCAÇÃO, 2018). Embora a sede do governo esteja situada na cidade de La Paz, sua capital é Sucre, uma cidade localizada no departamento de Chuquisaca.

A Bolívia é a quinta em maior área, entre os 12 países que compõem a América do Sul, e a oitava maior em população. O país faz fronteira com a Argentina, Brasil, Paraguai, Peru, Chile e, assim como o Uruguai, não possui divisão por regiões; é composto por 9 departamentos divididos em uma área territorial de 1.098.581 km² (FRANCISCO, 2018a). Tem como bandeira o símbolo da figura 10.

Figura 10 – Bandeira nacional da Bolívia.



Fonte: Respuestas (2018).

A primeira faixa superior da bandeira, na cor vermelha, representa o sangue derramado do povo para o nascimento e preservação da República, já a faixa intermediária de cor amarela diz respeito às riquezas e recursos naturais, e a faixa inferior de cor verde tem seu significado pautado na natureza e na esperança. A figura ao centro da bandeira é o escudo nacional da Bolívia (BOLÍVIA, 2018).

A primeira constituição da Bolívia é datada no ano de 1826. Atualmente, o país está em sua 17ª constituição, promulgada em 2009. A Constituição Política do Estado (CPE) visa a igualdade e o respeito entre todos, com princípios de soberania, dignidade, solidariedade e equidade (BOLÍVIA, 2008).

3.3.2. Cenário da população

Conforme o Instituto Nacional de Estatística (INE) (IBCE, 2013), responsável pelo censo boliviano, a população do país, em 2012, era de 10.027.254 habitantes, divididos em nove departamentos: Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosi, Santa Cruz e Tarija. É possível visualizar essa divisão na figura 11. As subdivisões políticas e administrativas dizem respeito a 112 províncias, 327 municípios e 1384 cantões; existem também 11 municípios autônomos indígenas (CEPAL, 2018). Já em relação às regiões Andina, Subandina e Llanos, também chamadas de zonas geográficas, não são limitadas pelas fronteiras dos departamentos, servindo como referência apenas aos aspectos geográficos do país (INE, 2016).

Figura 11 – Mapa político do Estado Plurinacional da Bolívia.



Entre os nove departamentos, Beni possui 421.196 (4,20%) habitantes; Chuquisaca, 576.153 (5,75%); Cochabamba, 1.758.143 (17,53%); La Paz, 2.706.351 (26,99%); Oruro, 494.178 (4,93%); Pando, 110.436 (1,10%); Potosi, 823.517 (8,21%) Santa Cruz, 2.655.084 (26,48%); Tarija, 482.196 (4,81%) habitantes (IBCE, 2013). Para uma melhor visualização, podemos observar essa distribuição no quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição populacional do Estado Plurinacional da Bolívia em 2012.

Departamentos	Províncias	Municípios	População	Porcentagem
Beni	8	19	421.196	4,20
Chuquisaca	10	29	576.153	5,75
Cochabamba	16	47	1.758.143	17,53
La Paz	20	87	2.706.351	26,99
Oruro	16	35	494.178	4,93
Pando	5	15	110.436	1,10
Potosi	16	40	823.517	8,21
Santa Cruz	15	56	2.655.084	26,48
Tarija	6	11	482.196	4,81
Total	112	339	10.027.254	100

Fonte: IBCE (2013).

De acordo com o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), em 2016, a população boliviana alcançou aproximadamente 10.887.880 habitantes. Conforme a análise dos dados populacionais dos últimos dezesseis anos, isto é, desde 2000, o país possui uma taxa de crescimento de 23,40%. Como é possível notar no quadro 11, estimasse que a população, até 2040, alcance cerca de 14.679.116 habitantes.

Quadro 11 – Progressão quinquenal da população boliviana.

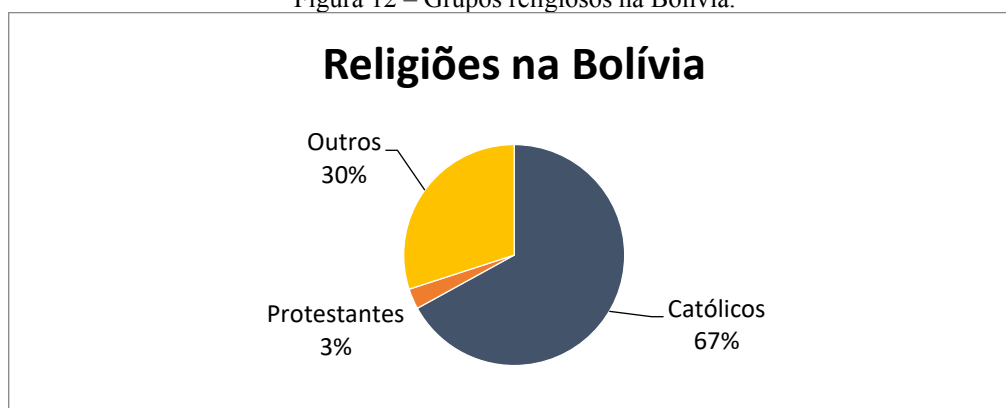
Ano	Quantidade
2010	9.918.245
2015	10.724.705
2020	11.548.297
2025	12.370.382
2030	13.176.722
2035	12.952.486
2040	14.679.116

Fonte: Population Pyramid (2018).

Conforme o primeiro parágrafo do artigo 5 da CPE (BOLÍVIA, 2008), o país possui, além do destaque para o idioma castelhano, 36 idiomas reconhecidos em seu território, sendo a maioria indígenas. Sua moeda oficial é o boliviano, denominado pela sigla Bs.; os valores das notas são: 10, 20, 50, 100 e 200 bolivianos, enquanto os valores das moedas são: 10, 20 e 50 centavos, bem como, de 1, 2 e 5 bolivianos (BCB, 2012).

O catolicismo é a religião predominante no país, representando cerca de 67% da população, enquanto os protestantes correspondem à aproximadamente 3%. Os outros 30% não possuem religião, são ateus ou seguem outras religiões, como as de herança indígena, conforme é possível observar na figura 12 (TERRAZAS, 2012).

Figura 12 – Grupos religiosos na Bolívia.



Fonte: Terrazas (2012).

3.3.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação boliviana atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes atuantes na educação e de alunos matriculados. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores na Bolívia – nos sistemas de ensino público e privado – na Educação Básica.

Com um total de 2.859.592 alunos matriculados no ano de 2017 na Educação Básica, a Bolívia tem 2.531.032 discentes no sistema de ensino público (ou fiscal) e 328.560 corresponde ao privado, conforme é possível observar no quadro 12. Em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 143.001, sendo a esfera pública a que abriga a maior quantidade, com 127.609, e o setor privado 15.392.

Quadro 12 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica na Bolívia.

Sistema	Matrículas	Professores
Educação Básica	Público	2.531.032
	Privado	328.560
	Total	2.859.592
		143.001

Fonte: MEC-BO (2018a); INE (2018a); Unesco (2006).

Nota-se que o sistema educacional da Bolívia perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial em Família Comunitária; Educação Primária Comunitária Vocacional; Educação Secundária

Comunitária Produtiva, e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 6 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 13.

Quadro 13 – Organização curricular boliviana.

Nível	Etapa Cine		Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais	
Educação Inicial em Família Comunitária	Primeiro Ciclo (não escolarizado)		Não obrigatória	-	0 a 3 anos	-	
	Segundo Ciclo Cine 0				4 a 5 anos		
Educação Primária Comunitária Vocacional	Primeiro Ciclo Cine 1		Obrigatória	-	6 a 7 anos	Formação em licenciatura	
	Segundo Ciclo Cine 1				8 a 9 anos		
	Terceiro Ciclo Cine 1				10 a 11 anos		
Educação Secundária Comunitária Produtiva	Ciclo de Aprendizagem Tecnológica Cine 2		Obrigatória	-	12 a 15 anos	Formação em licenciatura específica	
	Ciclo de Aprendizagem Diferenciada Cine 3	Treinamento médio técnico ou Aprendizado científico-humanístico			16 a 17 anos		
Educação Superior	Formação Superior Artística Cine 6		Não obrigatória	-	-	A partir de 18 anos	
					-		
					-		
					-		
	Formação Superior Universitária Cine 6	Técnico Superior Licenciatura			-		
					Diplomado		
	Pós-graduação				Especialização (Lato sensu)		Professor com especialização
					Mestrado (Stricto sensu) Cine 7		Mestrado
		Doutorado (Stricto sensu) Cine 8	Doutorado				
		Pós-doutorado					

Fonte: Bolívia (2010); GOBMX.

O quadro 13, portanto, retrata o sistema de organização curricular boliviano, destacando: o nível de ensino, a classificação Cine, a obrigatoriedade, o complemento da formação, a idade e a certificação exigida dos profissionais docentes. Para a construção, recorreu-se ao espectro legislativo do país, além de informações oriundas das instituições da própria Bolívia.

3.3.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Em continuidade, abordou-se a formação inicial de professores na Bolívia partindo de fatos históricos que retratam os esforços realizados pelo governo em prol da institucionalização enquanto fator preponderante para o desenvolvimento do sistema educativo. Em seguida, apresenta-se uma análise das principais leis que regulamentam a profissão neste país, bem como, a forma que são alocados os recursos governamentais para o financiamento da formação inicial de docentes.

3.3.4.1 Trajetórias históricas

De acordo com Pereira (2009), a formação de professores na Bolívia teve início em 6 de junho de 1909, data em que foi criada na cidade de Sucre, capital da república boliviana, a primeira Escola Normal de Professores e de Preceptores da República (ENPPR), sob a coordenação do belga Georges Rouma, pedagogo e doutor em ciências sociais, incumbido pelo governo boliviano de elaborar e estruturar o modelo de educação a ser implementado na Bolívia a partir deste ano.

O coordenador da primeira ENPPR, Georges Rouma, estabeleceu que a Escola Normal de Sucre, voltada para a formação de professores, seria de elite, a qual só poderia ser pleiteada por “jóvenes y señoritas con conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte” (PEREIRA, 2009, p. 23).

Também fazia parte do processo de seleção uma entrevista com o próprio educador belga que, após avaliar a aparência e as qualificações morais dos interessados, decidia sobre o seu ingresso em uma instituição, ficando estes isentos de qualquer custo, uma vez que o governo

cobriria integralmente todos os gastos destes candidatos. Assim, estariam aptos a forjar a identidade nacional apenas aqueles que tivessem uma verdadeira vocação docente.

Neste contexto, o ideário que se manteve durante décadas foi o da imagem do professor como um apóstolo, propagador de ideias e um intelectual, um exemplo de pessoa esforçada e comprometida com o destino da nação, incumbido da nobre missão de se formar na ENPPR para, futuramente, cumprir com a tarefa de formar os cidadãos do amanhã.

Ao todo, 24 profissionais belgas integraram a equipe de Georges Rouma com a missão de criar um sistema educativo boliviano, uma tarefa relativamente difícil dada as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre a Bolívia e a Bélgica, país de origem destes distintos profissionais.

Em 1971, Rouma deixou a Bolívia e se dispersou do grupo de profissionais da sua equipe, denominada de Missão Belga (MB), no mesmo momento em que havia dado apenas os primeiros passos do seu projeto educativo. Antes disso, foi nomeado pelo governo boliviano como diretor de ensino primário, secundário e normal do país.

Segundo Alavi (2008), nos cinco anos em que exerceu o cargo de diretor de ensino primário, secundário e normal da Bolívia, Rouma:

[...] fundó varias escuelas normales rurales, además de la de Sucre, así como en Umala (en la Paz), Coloma, que fue trasladada a Sabaya (Cochabamba), en puna (Potosí). Así mismo fundó escuelas e instituciones de formación media y finalmente en 1917 fundó la Escuela Normal Superior en La Paz para la formación docente de enseñanza media. Finalmente después de mucho tiempo a su retorno fue nombrado evaluador, recogiendo estadísticas del avance del proceso educativo, luego determinó del mismo modo el avance positivo que se había dado en todos los niveles y pese a ello sus recomendaciones no fueron aplicadas (ALAVI, 2008).

Tendo como lema: *Educação para a Bolívia e da Bolívia*, o modelo de sistema educativo idealizado por Georges Rouma não foi uma reprodução do modelo europeu, mas sim, um sistema com características próprias que levou em consideração o conhecimento sobre a Bolívia acerca da sua geografia, da sua história, da sua sociedade e das suas diversas culturas, como peculiaridades naturais do próprio país.

A MB também ajudou a fundar, em 24 de maio de 1917, o Instituto Normal Superior Simón Bolívar na cidade de La Paz, voltado para a formação de professores. De acordo com o Decreto Supremo nº 12139 de 1975, o instituto passou a ser denominado como Escola Normal Integrada Simón Bolívar e, atualmente, é conhecido como Escola Superior de Formação de Professores Simón Bolívar (SENADO, 2017).

Do ponto de vista curricular, tanto na Escola Normal de Sucre como a de La Paz, os futuros professores de educação primária e secundária seriam formados com cinco conteúdos referentes às seguintes áreas de conhecimento: (a) cultura geral, como: matemática, castelhano, geografia, história e trabalhos manuais; (b) formação profissional, incluindo psicologia, pedagogia, sociologia, legislação escolar, didática e prática escolar; e (c) prática docente correlacionada ao entorno urbano (PEREIRA, 2009).

Segundo Zardan (2011), a Bolívia tem enfrentado diferentes reformas educacionais, no entanto, nenhuma tem sido aplicada a formação docente com o mesmo apreço que tem sido dado ao subsistema de educação regular. A autora destaca que, nos melhores anos do neoliberalismo e da privatização do sistema educativo boliviano, as instituições de formação docente passaram a ser administradas pelas universidades, em sua maioria, privadas.

Estas universidades tiveram pouco êxito nas tarefas que lhes foram atribuídas, o que levou o governo boliviano a retomar a sua responsabilidade sobre elas e, com a aprovação da lei de número 70 – também conhecida por *Avelino Siñani/Elizardo Pérez* –, promulgada em 20 de dezembro de 2010, o governo passou a ter a única e direta responsabilidade sobre a formação de professores (BOLÍVIA, 2010).

Quatro anos antes, em 2006, foi realizado um Congresso Nacional de Educação na cidade de Sucre, que deu início a um processo de mudança no modo como vinha sendo realizada a formação de professores. As mudanças incluíram a reestruturação do subsistema de formação dos antigos Institutos Superiores de Educação Docente, estabelecidos pela lei de Reforma Educacional, de número 1565/1994, que formavam profissionais de nível técnico superior em seis semestres para educação alternativa e regular (BOLÍVIA, 1994).

Com isso, foi dado espaço para que dezesseis anos depois entrasse em vigor a atual Lei da Educação, de número 70, que estabeleceu um currículo único de formação de professores, que compreende a formação geral e especializada em cinco anos de estudo com titulação acadêmica de graduação em licenciatura (BOLÍVIA, 2010).

Este processo de mudança na formação de professores teve as seguintes implicações:

a) Reestructuración del subsistema de formación de maestras/os, que comienza con la distribución de las ESFM y unidades académicas en todo el país, según el Plan Nacional de Desarrollo y otros criterios estrechamente relacionados con la dinámica de las organizaciones e instituciones locales, las condiciones para su organización y desarrollo regional. Asimismo, implica políticas de admisión, promoción e inserción laboral frente a la oferta de profesionalización y las potencialidades de las regiones de absorción de los nuevos profesionales y los lineamientos nacionales para la actualización y formación continua de los profesionales en ejercicio del Sistema Educativo Plurinacional.

b) Diseño curricular acorde al enfoque descolonizador intra e intercultural, bases, fines y objetivos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, es decir, en respuesta a las exigencias de las grandes mayorías sociales y la revolución educativa. Por tanto, acorde con la construcción de una pedagogía, didáctica y metodología coherentes con el modelo sociocomunitario productivo.

c) Nueva forma de gestión educativa comunitaria en los diferentes niveles de la formación de maestras/os, desde la generación de lineamientos con una estructura nacional, departamental, regional y comunitaria autónoma que permita la formación de maestras y maestros únicos para el sistema plurinacional de educación, la interacción entre escuelas y comunidad, la transformación y emancipación de las mayorías (ZARDAN, 2011, p. 177).

Levando-se em consideração as peculiaridades da população boliviana, dada as diferentes culturas dos povos indígenas e das diferentes línguas existentes neste país, compreende-se que o processo de profissionalização docente intenciona ser atendido por meio das implicações da Lei de Educação, que considera o cenário multicultural.

3.3.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Desde que foi fundada a primeira ENPPR, em 1909, na cidade de Sucre, a Bolívia tem sido um dos únicos países, no continente latino-americano, a promover a formação docente de modo centralizado (institucionalmente e curricularmente) com a exclusividade do sistema de Normais, ao contrário de outras nações em que geralmente a formação docente fica sob a tutela das universidades.

Com isso, dada a devida importância das ENPPR para a promoção da formação de professores na Bolívia, será realizada, em ordem cronológica, uma análise das principais leis, decretos e resoluções que regulamentam estas instituições e que, ao mesmo tempo, contribuíram para o reconhecimento e valorização da docência enquanto profissão neste país.

Em 1955, ocorreu a promulgação do Decreto Lei de número 3.937 (BOLÍVIA, 1955), que estabelece o Código da Educação Boliviana. Em seu Capítulo IX, intitulado *De la educación normal y del mejoramiento docente*, foram definidas as orientações para a formação de professores, as condições de criação das ENPPR, os mecanismos para a promoção de melhorias, as condições de ingresso e os critérios de admissão, entre outros.

De acordo com o artigo 90, deste Decreto Lei, o sistema de Educação Normal é integrado pelas Escolas Normais Rurais, pela Escola Nacional de Mestres, pelo Instituto Normal Superior, pelo Instituto Normal Superior de Educação Física, pelo Departamento Superior de Ciências da Educação e demais instituições de formação docente criadas após a promulgação desse documento.

Uma das particularidades do sistema de Educação Normal, evidenciada pela redação dada pelo artigo 101 desse mesmo Decreto, o qual estabelece algumas exigências para aqueles que terminarem a sua graduação nas Escolas Normais (EN):

Los egresados de las escuelas normales del Estado, están obligados a prestar servicios profesionales por un periodo de cuatro años. La Dirección General de Educación, los destinará a cualquier distrito o zona escolar donde haya cargos vacantes, según las necesidades del servicio, quedando obligados a desempeñar funciones docentes en provincias o zonas fronterizas por un tiempo no menor de dos años. Los egresados de las normales rurales trabajarán, también por equipos, en las escuelas de la zona geográfica, dentro de la cual adquirieron orientación y entrenamiento docentes y tienen la obligación de servir en las escuelas campesinas, cuatro areas forzosos (BOLÍVIA, ARTIGO 101, 1955).

Em 1969, o Decreto Supremo de número 8717, denominado por Estatuto de Educação Normal, passou a situar esta formação ao nível superior de hierarquia universitária, dando indícios de que a Educação Normal Unificada se constitui como um dos requisitos do processo de unificação nacional (BOLÍVIA, 1969).

Seis anos depois, os decretos:(a) Lei de número 12139/1975, conhecido por Lei de Escolas Normais da Bolívia (BOLÍVIA, 1975a) e (b) de número 12140/1975, conhecido por Regulamento Geral do Sistema Nacional de Educação Normal (BOLÍVIA, 1975b), regulamentaram a totalidade das EN em funcionamento, ao mesmo tempo em que traziam, em muitos dos seus títulos e artigos, pontos de reflexão sobre a evolução das necessidades socioculturais e científico tecnológicas do país.

Em 1984 e 1985, foram realizados esforços de reestruturação do sistema educativo que culminaram na aprovação de duas Resoluções Ministeriais, (a)de número 448, denominada por Reestruturação do Sistema de Formação Docente, e (b) de número 285, conhecida por Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Normal Rural, que tinham por essência os princípios de evolução e do estabelecimento de uma nova política para o sistema de formação docente, que modificou os planos de ensino exigindo um perfil docente em função de determinadas necessidades e especialidades. No entanto, isso só pôde ser aplicado em algumas EN, nas localidades de Caracollo, Warisata, Paracaya e Portachuelo (OEI, 1997).

Alguns anos depois, em 1994, foi sancionada pelo Congresso Nacional boliviano a lei de número 1.565 – ou Lei da Reforma Educativa (BOLÍVIA, 1994) – que trouxe as seguintes mudanças ao sistema de formação de professores:

a) Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas em Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera. Estos Institutos podrán ser adscritos a las Universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura

para la formación docente. El Ministerio de Desarrollo Humano establecerá, de acuerdo a reglamento, las pautas para la constitución de nuevos institutos y para la reconversión de las actuales Escuelas Normales (Artículo 15).

b) El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades. Los egresados de los Institutos Normales Superiores con Título de Maestro en Provisión Nacional, podrán acceder a los estudios de Licenciatura en las universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos. La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico en Provisión Nacional, que deseen continuar sus estudios de Licenciatura, previa acreditación de sus conocimientos, experiencia y aprendizaje especiales por el organismo competente (BOLÍVIA, 1994, ARTÍCULO 16).

A promulgação da Lei da Reforma Educativa nessa época representou um marco histórico no desenvolvimento de um novo modelo de formação profissional nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária de professores pedagogos.

Em 2009, o Decreto Supremo de número 156 estabeleceu que o Sistema de Formação Docente fosse constituído pelas Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores (ESFPP), as quais estariam encarregadas da formação inicial de professores, e pela universidade pedagógica, que seria responsável pela formação contínua e de pós-graduação (BOLÍVIA, 2009).

Por fim, em 2010, a Assembléia Legislativa Plurinacional da Bolívia promulgou a lei de número 70, na qual se podem destacar dois objetivos específicos do Subsistema de Educação Superior de Formação Profissional, dada pela redação do artigo 29: (a) garantir programas de formação profissional de acordo com as necessidades e demandas sociais e políticas públicas; e (b) recuperar e desenvolver os saberes e conhecimentos das nações e povos indígenas com origem no campo, comunidades interculturais e afro-bolivianas (BOLÍVIA, 2010).

Quanto aos programas de formação inicial de professores, nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária, para atuarem nos níveis de Educação Regular, Educação Alternativa e Especial, ficou estabelecido pela Lei nº070/2010 que a exclusividade da formação de professores, conforme o artigo 36, é de inteira responsabilidade das ESFPP, as quais são as únicas instituições autorizadas para ofertar e desenvolver programas acadêmicos de formação docente (BOLÍVIA, 2010).

No artigo 35 da lei supracitada, são estabelecidas as diretrizes e fins das ESFPP, conforme a descrição dos subitens indicados abaixo:

a) Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica.

- b) La Formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.
- c) El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura.
- d) El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.
- e) La gestión institucional de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, se realizará a través de los Directores Generales quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas.
- f) El desarrollo del proceso educativo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras se realizará a través de los docentes que serán profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución (BOLIVIA, ARTÍCULO 35, 2010).

Segundo De La Vega (2011), a Direção Geral de Formação de Professores (DGFP), subordinada ao Ministério de Educação Superior, desenvolveu um marco conceitual e as características de cada uma das licenciaturas, incluindo as suas menções, tanto na CPE, como na Lei nº 70/2010 e no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC-BO) “convocó a docentes de las ESFM representantes de las especialidades para que trabajasen en la definición del nuevo conceptual, el objetivo general y los objetivos específicos, así como las características de cada una de las licenciaturas” (DE LA VEGA, 2011, p. 108).

Por meio da oficina de gestão docente de 2010, promovida pelo MEC-BO, foi elaborado o Currículo Base de Formação Docente, o qual estabeleceu os seguintes critérios para a formação inicial:

- a) La formación inicial de maestros comprende cinco años de formación en un sistema anualizado en la perspectiva de disponer del tiempo suficiente en la profundización y extensión de contenidos curriculares. La prolongación en el tiempo de formación abre la posibilidad de cumplir la práctica profesional sin limitaciones de tiempo y espacio, de realizar investigaciones educativas que promuevan mayor fundamentación en la profesión para responder a las exigencias que implica el grado académico de Licenciatura en Educación con base en la producción (intelectual y material) como fundamento de la transformación pedagógico-didáctica.
- b) Los cinco años de estudio comprenden 4.800 horas (560 horas de Práctica Docente e investigación fuera de los centros de formación docente) (p. 63).
- c) Las licenciaturas en la Formación de Maestros que se proponen son: (i) Educación en Familia Comunitaria (Inicial); (ii) Educación Comunitaria Vocacional – Básica Vocacional (Primaria); (iii) Educación Comunitaria Vocacional – Avanzada Vocacional; (iv) Educación Comunitaria Productiva; (v) Educación en Matemática y en Áreas Productivas Tecnológicas; (vi) Educación en Ciencias de la Naturaleza: Biología-Geografía; Física-Química; (vii) Educación en Comunicación y Lenguas (Lenguaje-Literatura). Castellano y Lengua Extranjera; (viii) Educación en Comunicación y Lengua Originaria; (ix) Educación en Ciencias Sociales: Historia-Sociología; Antropología y Educación Ciudadana; (x) Educación en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; (xi) Educación en Espiritualidad y Religiones; (xii) Educación

en Artes Plásticas y Visuales; (xiii) Educación en Artes Musicales; (xiv) Educación Física y Deportes; (xv) Educación Inclusiva en la Diversidad: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Física-Motora; e (xvi) Educación de Adultos.

d) También se determinó que las licenciaturas en Educación Alternativa tengan las mismas unidades de formación diseñadas en el DCB del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros. Estas serían: (i) Licenciatura Integral en Matemática y Física de Jóvenes y Adultos; (ii) Licenciatura Integral en Ciencias de la Naturaleza de Jóvenes y Adultos; (iii) Licenciatura Integral en Lenguas y Lenguaje-Literatura de Jóvenes y Adultos; e (iv) Licenciatura Integral en Ciencias Sociales de Jóvenes y Adultos (MEC-BO, 2010, citado por DE LA VEGA, 2011, p. 108-109).

De acordo com a Gestão Docente, todas estas licenciaturas estariam em correspondência com a proposta central desta nova lei da educação. Nesse contexto, ficaria a cargo das ESFPP identificar “las problemáticas relevantes o tema generador del contexto inmediato que articularán los conocimientos de las unidades de formación en una educación problematizadora que busca respuestas a través de la investigación, el estudio, el trabajo y la producción, con base en la propuesta general” (MEC-BO, 2010, apud DE LA VEGA, 2011, p.109).

Assim, fica a cargo desse espectro legislativo apresentado reger a educação nacional boliviana, com as propostas oriundas de cada lei supracitada, favorecendo a formação docente inicial e continuada, bem como, as crianças e os jovens do país.

3.3.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Compreende-se como gasto em educação toda execução orçamentária de despesas correntes, como os salários de gestores, docentes e pessoal administrativo das unidades educativas, o investimento executado pelo MEC-BO – sobretudo, pelo investimento no Programa de Reforma Educativa (PRE) em materiais, projetos educativos e outros – e as despesas com as universidades, seja na forma de subsídios ou na forma de coparticipação tributária.

De acordo com os artigos 46 e 47 do Capítulo X da lei de número 1.565/1994, o financiamento dos níveis educacionais pré-escolar, primário, secundário e da área de educação alternativa, incluindo os estabelecimentos e entidades que mantiverem acordo com o Estado, deve ser proveniente dos recursos do tesouro geral da nação, dos tesouros municipais e do orçamento de investimento público.

Conforme o Ministério da Educação da Bolívia (MEC-BO, 2018b), em 2016, foram gastos com o setor educativo cerca de 20.663.257.729 bolivianos, aproximadamente 2,99 bilhões de dólares, perfazendo um gasto de 8,85% do PIB boliviano.

Quanto ao financiamento da educação de nível superior, os artigos 51 e 52 do Capítulo XI, da mesma lei, estabelecem as seguintes normas para o financiamento dos centros e institutos de ensino superior:

- a) Los Centros e Institutos Estatales del Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica serán financiados por el Tesoro General de la Nación y por aportes voluntarios del sector privado, de acuerdo a reglamento (MEC-BO, ARTÍCULO 51, 2018b).
- b) Los Institutos Normales Superiores serán financiados por el Tesoro General de la Nación, de acuerdo al presupuesto nacional (MEC-BO, ARTÍCULO 52, 2018b).

Em relação ao PIB boliviano, nota-se, de acordo com o quadro 14, um crescimento na arrecadação desde 2011. Apesar do crescimento também se manter no IDH, percebe-se que o ranqueamento do país diminui de 108º em 2011 para 118º em 2017.

Quadro 14 – PIB e IDH da Bolívia.

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	US\$ 23,96	US\$ 27,08	US\$ 30,66	US\$ 32,99	US\$ 33,00	US\$ 33,94	37,509
IDH (nota/classificação)	0,663 (108º)	0,675 (108º)	0,667 (113º)	0,662 (119º)	0,674 (118º)	0,693 (116º)	0,693 (118º)

Fonte: World Bank (2018b); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

3.3.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Para compreendermos o modelo de formação inicial de professores na Bolívia, a seguir, serão apresentadas informações concernentes às instituições formadoras: a forma de acesso aos programas de formação inicial, incluindo a formação complementar no transcorrer da graduação, bem como, as formas de ingresso dos docentes à profissão.

3.3.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

De acordo com o artigo 36 da lei nº 070/2010, somente as ESFPP possuem a exclusividade pela formação inicial de docentes em nível de graduação/licenciatura na Bolívia, sendo as únicas instituições autorizadas a ofertar e a desenvolver os programas acadêmicos de formação de professores, sendo instituições desconcentradas e dependentes administrativamente da DGFP.

As ESFPP estão distribuídas entre os nove departamentos do Estado boliviano (Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosí, Santa Cruz e Tarija), sendo que, cada um deles possui suas províncias. Nestes departamentos, as ESFPP funcionam, juntamente, com as Unidades Acadêmicas (UA), as quais são:

entidades desconcentradas dependentes das ESFPP cuja máxima autoridade é o coordenador. Por exemplo: no Departamento de Cochabamba existe a Escola Superior de Formação de Professores “Simón Rodríguez”, cujas unidades acadêmicas se encontram nas Províncias de Sacaba, Quillacollo y Chapare (BITTENCOURT e PEREZ, 2017, p. 493).

Ao todo, existem na Bolívia cerca de 27 ESFPP e 20 UA que, juntas, ofertam inúmeras especialidades, dentre as quais destacam-se: (a) Artes Plásticas e Visuais; (b) Ciências Naturais: Física e Química; (c) Comunicação e Linguagens: Castelhana e Inglês; (d) Matemática; (e) Educação Especial para Pessoas com Deficiências; (f) Educação Física e Esportes; e (g) Ciências Naturais: Biologia, Geografia, entre outras.

3.3.5.2 Acesso aos programas de formação docente

De acordo com a Convocatória Pública de número 1/2017, que trata do processo de admissão de candidatos às ESFPP e às Unidades Acadêmicas (UA) da Bolívia, o acesso a estas instituições podem ocorrer conforme quatro diferentes modalidades: (a) modalidade A, comprova escrita; (b) modalidade B1, com candidatos originários de nação ou povo indígena de origem campesina, comunidades interculturais ou afro-bolivianas; (c) modalidade B2, com candidatos esportistas; e (d) modalidade B3, com candidatos sendo pessoas com deficiências (DGFM, 2017).

O regulamento definido para esta convocatória estabelece em seus artigos as disposições específicas e gerais de cada uma destas modalidades. No artigo 10, por exemplo, são descritos os seguintes aspectos gerais da modalidade A:

- I. Podrán postular las y los bachilleres del Sistema Educativo Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia.
- II. Para esta modalidad se establecen 20 plazas por especialidad y curso convocado, equivalente al 80% del total de plazas ofertadas.
- III. El área laboral será, según corresponda, en los niveles y especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva en los Subsistemas de Educación Regular y/o Educación Alternativa y Especial.
- IV. En el caso de la especialidad de Educación Especial para Personas con Discapacidad, al momento de su titulación serán destinados y designados a Centros

de Educación Especial en el territorio nacional, de acuerdo a necesidad por lo cual deberán necesariamente firmar un compromiso en ese sentido al momento de presentar sus documentos a la ESFM a la que postula, dicho compromiso podrá ser descargado de la pagina web <http://dgfm.minedu.gob.bo/admision2018>

V. Las y los postulantes a ESFM o UA de los departamentos de Beni y Pando, al momento de su titulación serán destinados y designados a Unidades Educativas del departamento en el que se formaron de acuerdo a necesidad; por lo cual deberán necesariamente firmar un compromiso, al momento de presentar sus documentos a la ESFM a la que postula, dicho compromiso podrá ser descargado de la pagina web <http://dgfm.minedu.gob.bo/admision2018>

VI. El Cronograma y plazos establecidos en sus diferentes etapas estarán sujetos a la Convocatoria Pública No. 001/2017.

A redação dada pelos itens IV e V evidencia a obrigatoriedade da prestação de serviços, pelos egressos, nas unidades educativas e nos centros de educação especial, conforme determinação do artigo 101 do Decreto Lei de número 3.937/1955. Para inscrição no processo de admissão é necessário o pagamento de uma taxa, por meio de depósito bancário, tendo como favorecido o MEC-BO.

A prova de aptidão para a modalidade A1 é destinada aos candidatos das especialidades de Educação Inicial em Família Comunitária, Artes Plásticas e Visuais, Educação Musical, Educação Física e Esportes, Educação Especial para Pessoas com Deficiência e Especialidades Técnicas Tecnológicas Produtivas, a qual tem por objetivo avaliar aspectos, capacidades e destrezas dos candidatos a essas especialidades.

A prova de aptidão é composta pelos critérios de avaliação das áreas e aspectos relativos a cada especialidade, e a sua responsabilidade fica a cargo da Comissão Institucional de Especialidades (CIE). Esse modelo será avaliado sobre 100 pontos ponderados a 30%, sendo que ficarão habilitados a realizarem a prova escrita apenas os aprovados nesta primeira etapa, que alcançarem o mínimo de 61 pontos.

A prova escrita, por sua vez, tem como responsável pela sua elaboração e aplicação o MEC-BO, por meio da DGFP. Nessa possibilidade, há cerca de 100 perguntas de múltipla escolha que compreendem quatro áreas de conhecimento ao todo: (a) conhecimentos gerais do Sistema Educativo Plurinacional; (b) compreensão de leitura e raciocínio verbal; (c) raciocínio lógico matemático; e (d) conhecimentos da especialidade postulada.

Para as especialidades em que não é aplicada a prova de aptidão, a escrita será avaliada com 100 pontos sobre 100% e, para aquelas especialidades em que se aplica a prova de aptidão, estes 100 pontos serão avaliados de forma ponderada sobre os 70% restantes. A avaliação possui a duração máxima de 2 horas de aplicação.

Nesta modalidade, serão admitidos aqueles que obtiverem as maiores pontuações no somatório da prova de aptidão (ponderada a 30%) com a prova escrita (ponderada a 70%),

levando-se em consideração o número de vagas ofertadas para cada modalidade. Para as especialidades que não contemplam a prova de aptidão, será considerada apenas a avaliação na prova escrita, sendo admitidos por ordem de classificação aqueles que obtiverem as maiores pontuações, de acordo com o número de vagas ofertadas.

Quanto à modalidade B1, são estabelecidos no artigo 25 do regulamento da Convocatória Pública de número 1/2017 onze itens que descrevem os aspectos gerais, onde se destacam sete deles:

- I. Podrán postular las y los bachilleres del Sistema Educativo Plurinacional del Estado Plurinacional de Bolivia pertenecientes a alguna Nación o Pueblo Indígena Originario Campesino, Comunidad Intercultural o Afroboliviana.
- II. Las y los postulantes deberán contar con estudios en el Nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente, en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural, ubicadas en el área de influencia de la ESFM o UA a la que postula o del Departamento.
- III. Para completar el número de plazas establecidas, podrán postular a esta Modalidad bachilleres que hayan cursado el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativa Fiscales o de Convenio en área rural y Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidades Educativas o Centros de Educación Alternativas Fiscales o de Convenio en área urbana, debido a que el nivel Secundario no existía en la comunidad o población donde curso el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en área rural.
- IV. Para esta modalidad se establecen 5 plazas por especialidad y curso convocado, equivalente al 20% de total de plazas ofertadas.
- V. El área laboral será, según corresponda, en los niveles y especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva en los Subsistemas de Educación Regular y/o Educación Alternativa y Especial.
- VI. Las y los postulantes que fueren admitidos realizarán la Práctica Educativa Comunitaria en su comunidad de origen desde su primer año de formación hasta la conclusión de su Formación Inicial.
- VII. Las y los postulantes en retribución a su comunidad deberán ejercer la docencia durante los primeros años en Unidades Educativas pertenecientes a su Comunidad o región de origen, con pertinencia académica.

A redação dada pelos itens IV e V da Modalidade A também se aplica a este artigo 25, no entanto, não há cobrança de taxa para aqueles que almejam ingressar nas ESFPP e nas UA pela modalidade B1; o mesmo vale para as modalidades B2 e B3.

Ao contrário da modalidade A, não se aplica a prova escrita para as modalidades B1, B2 e B3, mas apenas a prova de aptidão, cuja pontuação é avaliada numa escala de 0 a 100 pontos, sendo admitidos, nas modalidades B2 e B3, aqueles que obtiverem o mínimo de 61 pontos.

Para a modalidade B1, o critério de admissão é estabelecido conforme mostra a redação dada pelo artigo 37 da Convocatória Pública nº 1/2017:

I. Serán admitidas/os con prioridad las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas.

II. En caso de no completar las plazas establecidas, serán admitidas/os las y los postulantes habilitados que hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área rural y Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente en Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en área urbana, que obtengan los MAYORES PROMEDIOS de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva o su equivalente según la especialidad y plazas ofertadas.

O que difere cada uma das quatro modalidades, além dos critérios de admissão, são os requisitos de postulação, os quais se apresentam no quadro 15, que melhor descreve cada modalidade:

Quadro 15 – Requisitos estabelecidos para os aspirantes das modalidades A, B1, B2 e B3.

Modalidades	Requisitos de cada modalidade
A	a) Formulário de postulação (FA1) original assinado pelo candidato. Compromisso com a disponibilidade de estudo em período integral (manhã e tarde), com frequência obrigatória.
B1	a) Formulário de postulação (FB1) original assinado pelo candidato. Compromisso com a disponibilidade de estudo em período integral (manhã e tarde), com frequência obrigatória e trabalho da prática educativa comunitária durante os primeiros 5 anos de formação em sua comunidade de origem. b) Certificado do Instituto de Língua e Cultura (ILC) correspondente a respeito da oralidade da Língua Materna da área de influência das Escolas Superiores de Formação de Maestros (ESFM) ou UA ou Departamento. Para candidatos pertencentes à Nação ou Povo Indígena Originário Campesino, Comunidades Interculturais ou Afro boliviana em que não se pratica uma Língua Originária, deverão apresentar certificado emitido pelas autoridades campesinas originárias em que se certifique o pertencimento a Nação ou Povo Indígena Originário Campesino, Comunidades Interculturais ou Afro boliviana e as limitações do uso da Língua Originária neste contexto.
B2	a) Original e fotocópia simples de Certificado Médico expedido pelo Instituto Nacional de Saúde Ocupacional (INSO) ou um hospital do Sistema Público de Saúde, atestando que o candidato está apto para a prática de exercício físico intenso. b) Esportistas em destaque nas competições nacionais; original e fotocópia simples do certificado emitido pelo Ministério dos Esportes ou pela Federação correspondente endossado pelo Comitê Olímpico Boliviano em que se certifique a competição, disciplina, gestão e que tenha obtido em competição individual o primeiro, segundo ou terceiro lugar ou em competição coletiva unicamente em primeiro lugar. c) Esportistas em destaque nas competições internacionais; original e fotocópia simples do certificado emitido pela Federação correspondente, endossado pelo Comitê Olímpico em que se certifique a competição, disciplina, gestão e que tenha obtido em competição individual ou coletiva o primeiro, segundo ou terceiro Lugar.
B3	a) Fotocópia autenticada e atualizada do Cartão de Deficiência emitido pela Unidade Especializada Departamental, Comitê Departamental de Pessoas com Deficiência (CODEPEDIS) ou Instituto Boliviano de Cegueira (IBC), conforme o caso.

Fonte: DGFM (2017).

Portanto, nota-se que na Bolívia é possível ingressar no sistema de Educação Superior de diversas maneiras que, potencialmente, atendem os distintos candidatos. Destaca-se a

modalidade B1, pois exige trabalho da prática educativa por um determinado período, na comunidade de origem do aluno. No próximo item, apresentam-se os programas que complementam a formação inicial do professor.

3.3.5.3 Complementação da formação inicial do professor

No Estado Plurinacional da Bolívia, a complementação da formação inicial de professores conta ao todo com dois programas: o Programa de Formação Complementária para atores do Sistema Educativo Plurinacional (Profocom-SEP) e a Unidade Especializada de Formação Contínua (Unefco), os quais compreendem quatro cursos em duas diferentes modalidades (presencial e semipresencial), voltados para o desenvolvimento de processos de informação, socialização e capacitação em temáticas educativas e sociais dentro do princípio estabelecido para a formação integral dos estudantes.

Os cursos vinculados a estes programas são destinados aos estudantes em formação de professores e oriundos da Educação Secundária Comunitária Produtiva, a qual tem como uma de suas finalidades, de acordo com a redação do artigo 14 da lei nº 70/2010, o seguinte preceito:

I. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.

No quadro 16, estão descritos os quatro cursos vinculados a cada um destes programas e a carga horária estabelecida para as diferentes modalidades, sejam presenciais ou semipresenciais.

Quadro 16 – Cursos para estudantes em formação de professores e estudantes do nível secundário comunitário produtivo.

Programa	Curso	Duração
Modalidade Semipresencial		
Profocom-SEP	Modelo Educativo Sociocomunitario Produtivo para estudantes de Educação Secundária Comunitária Produtiva	4 meses
Modalidade Presencial		
Unefco	Ciclos Formativos TIC na prática educativa para estudantes de ESFM/UA.	50 horas
Ciclo Gestão de Risco e Mudança Climática para Estudantes ESFM/UA – Modalidade Presencial		
Unefco	Educação em harmonia com a Mãe Terra para Viver Bem na Gestão de Irrigação e Mudança Climática.	50 horas

	Gestão de Riscos e Mudanças Climáticas em Harmonia e Equilíbrio com a Mãe Terra.	50 horas
	Instrumentos pedagógicos para o processo de atenção de desastres e emergências.	50 horas
	Aplicação de ferramentas do Plano de Segurança para Unidades Educativas.	50 horas
Ciclo de Promoção de Uma Cultura de Ética, Transparência e Luta Contra a Corrupção para Estudantes ESFM/UA – Modalidade Presencial		
Unefco	Corrupção – Luta contra a Corrupção.	30 horas
	Valores e Princípios Éticos da Função Pública.	30 horas
	Educação de Cidadãos Honestos.	30 horas

Fonte: Minedu (2018).

Como se pode ver nas descrições de cada curso, compreende-se que a complementação da formação inicial dos estudantes das ESFM e das UA é bem diversificada, abrangendo espaços para além da graduação, que buscam atender a prospecção multicultural do povo boliviano.

3.3.6 Ingresso dos docentes à profissão

Na Bolívia, quem se forma como professor está habilitado para ingressar automaticamente no sistema público e o Estado garante sua estabilidade funcional. Isto não acontece em outras profissões, pois, para se inserir no sistema laboral público, é necessário passar por processos de seleção que atestem suas qualificações para exercer carreira. Por este motivo, a docência é denominada por Profissão Livre.

Assim, segundo o Capítulo 16 do Informe Educacional sobre a Bolívia, realizado pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), as exigências para o ingresso dos docentes no setor público envolvem os seguintes critérios:

Las líneas fundamentales vigentes en la carrera docente provienen del Código de la Educación. El acceso a la docencia exige la condición de ser boliviano o extranjero con capacidad profesional, con título otorgado o revalidado por el Estado, tener no menos de 18 años ni más de 60 (Código..., Art. 230). Los interinos acceden al escalafón mediante pruebas de idoneidad y cinco años de servicio; para ser maestro titular se debe vencer un examen de capacidad teórica de acuerdo a un programa especial, cuya primera reprobación conduce a la postergación del acceso y la segunda a la inhabilitación. Además, para consolidar su carrera, el docente debe mostrar la planificación y preparación de las lecciones escolares, ampliar su cultura de manera permanente (Art. 237) y aportar a la formación de la conciencia nacional. Este acceso y desenvolvimiento en la carrera están regidos por la determinación de servicio público (OEI, p. 6, 1997).

Quanto ao ingresso dos docentes no setor privado, o artigo 99 da Resolução Ministerial de número 1/2017 (BOLÍVIA, 2017), que estabelece as normas regulares para a educação

básica no país, menciona que é uma exigência para ser professor em uma unidade de ensino: ter o título de Maestro, formado em ES e dos programas de profissionalização de professores interinos com diploma de licenciatura, assim como, profissionais com formação em mestrado ou doutorado com experiência suficiente no campo educacional. O processo de admissão fica a cargo de cada instituição, segundo suas próprias diretrizes.

3.4. BRASIL

Como o Brasil é um dos membros fundadores do Mercosul, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado o levantamento dos dados desta nação para que fosse possível fazer a comparação entre países. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico em que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e os contextos da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.4.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado por República Federativa do Brasil, o país adotou para seu governo a forma representativa de uma Assembleia Constituinte, formada por senadores e deputados, com eleições diretas para o presidente, que tem um mandato de 4 anos (BRASIL, 1988). Tem como bandeira o símbolo da figura 13.

Figura 13 – Bandeira nacional da República Federativa do Brasil.



Fonte: Planalto (2016).

A bandeira tem formato de um retângulo de cor verde representando a natureza; o amarelo simboliza a riqueza mineral do país; enquanto o círculo azul indica o céu, com as estrelas no lugar de cada estado brasileiro. Por sua vez, a frase “Ordem e Progresso” foi inspirada em um lema do positivismo, corrente filosófica popular na época de sua criação (BIANCHIN, 2016).

O país está localizado no subcontinente da América, na região Sul, juntamente com outros doze países, sendo ele o maior em área e o mais populoso. A subdivisão geográfico-política do Brasil é composta por 26 estados e o Distrito Federal, que são distribuídos em uma

área continental de 8.515.759 km², fazendo fronteira com dez países, sendo eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela (IBGE, 2017a).

A última constituição do Brasil foi promulgada em 1988 e é a sétima na história do país. O objetivo do texto foi o de regular e pacificar os conflitos e interesses políticos por meio de regras que tratam dos direitos fundamentais do cidadão, da organização dos poderes, da defesa do estado e da democracia, e da ordem econômica e social (PLANALTO, 2017).

3.4.2. Cenário da população

Conforme o último levantamento populacional, realizado em 2017, o Brasil ultrapassou 207 milhões de pessoas em todo o país. Estima-se que existem 207.660.929 habitantes divididos em cinco regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e o Sul. Essas regiões são compostas por 26 estados e o Distrito Federal (Brasília), e são divididas em 5.570 municípios (IBGE, 2017b).

Das cinco regiões, o Centro-Oeste possui 15.875.907 (7,65%) habitantes; o Nordeste possui 57.254.159 (27,57%); o Norte tem 17.936.201 (8,64%); o Sudeste, com 86.949.714 (41,87%); e o Sul, 29.644.948 (14,28%).

A região Centro-Oeste é composta por três estados; o Nordeste possui nove estados; o Norte, sete estados; o Sul, por três estados, e a região Sudeste tem quatro estados (IBGE, 2010). Essa divisão política das regiões do Brasil pode ser observada na figura 14.

Figura 14 – Mapa político da República Federativa do Brasil.



Fonte: Maps of World (2013c).

A região Centro-Oeste é composta pelos estados: Mato Grosso do Sul, com 2.713.147 (1,31%) habitantes; Mato Grosso, com 3.344.544 (1,61%); Goiás, com 6.778.772 (3,26%); e pela capital, o Distrito Federal, com 3.039.444 (1,46%).

Já a região Sul é composta por três estados: Paraná, com 11.320.892 (5,45%) habitantes; Santa Catarina, com 7.001.161 (3,37%), e Rio Grande do Sul, com 11.322.895 (5,45%).

A outra região, o Sudeste, tem quatro estados: Minas Gerais, com 21.119.536 (10,17%) habitantes; Espírito Santo, com 4.016.356 (1,93%); Rio de Janeiro, com 16.718.956 (8,05%), e São Paulo, com 45.094.866 (21,72%).

O Nordeste é composto por sete estados: Maranhão, com 7.000.229 (3,37%) habitantes; Piauí, com 3.219.257 (1,55%); Ceará, com 9.020.460 (4,34%); Rio Grande do Norte, com 3.507.003 (1,69%); Paraíba, com 4.025.558 (1,94%); Pernambuco, com 9.473.266 (4,56%); Alagoas, com 3.375.823 (1,63%); Sergipe, com 2.288.116 (1,10%), e Bahia, com 15.344.447 (7,39%).

Por fim, a região Norte é composta pelos estados: Rondônia, com 1.805.788 (0,87%) habitantes; Acre, com 829.619 (0,40%); Amazonas, com 4.063.614 (1,96%); Roraima, com 522.636 (0,25%); Pará, com 8.366.628 (4,03%); Amapá, com 797.722 (0,38%), e Tocantins, com 1.550.194 (0,75%).

Nesse contexto brasileiro, essas regiões administram uma quantidade diversificada de municípios. A região Centro-Oeste é composta por: Mato Grosso do Sul, 79 municípios; Mato Grosso, 141 municípios; Goiás, 246 municípios, e Distrito Federal 1 município. Já o Sudeste é composto por: Minas Gerais, 853 municípios; Espírito Santo, 78 municípios; Rio de Janeiro, 92 municípios, e São Paulo, 645 municípios (IBGE, 2017b).

Por sua vez, o Sul é composto por: Paraná, 399 municípios; Santa Catarina, 295 municípios, e Rio Grande do Sul, 497. O Norte é composto por: Rondônia, 52 municípios; Acre, 22 municípios; Amazonas, 62 municípios; Roraima, 15 municípios; Pará, 144 municípios; Amapá, 16 municípios, e Tocantins, 139 municípios (IBGE, 2017b).

Por fim, a região Nordeste é composta por: Maranhão, 217 municípios; Piauí, 224 municípios; Ceará, 184 municípios; Rio Grande do Norte, 167 municípios; Paraíba, 223 municípios; Pernambuco, 185 municípios; Alagoas, 102 municípios; Sergipe, 75 municípios, e Bahia, 417 municípios (IBGE, 2017b). De maneira a facilitar a organização, é possível observar no quadro 17 como o Brasil é subdividido em regiões e seus respectivos estados, além das populações e porcentagens.

Quadro 17 – Distribuição populacional do Brasil em 2017.

Região	Estado	Habitantes	Porcentagem (%)
Sul	Paraná	11.320.892	5,45
	Santa Catarina	7.001.161	3,37
	Rio Grande do Sul	11.322.895	5,45
	Total	29.644.948	14,28
Sudeste	São Paulo	45.094.866	21,72
	Rio de Janeiro	16.718.956	8,05
	Minas Gerais	21.119.536	10,17
	Espírito Santo	4.016.356	1,93
	Total	86.949.714	41,87
Centro-Oeste	Goiás	6.778.772	3,26
	Mato Grosso	3.344.544	1,61
	Mato Grosso do Sul	2.713.147	1,31
	Distrito Federal	3.039.444	1,46
	Total	15.875.907	7,65
Norte	Pará	8.366.628	4,03
	Amazonas	4.063.614	1,96
	Rondônia	1.805.788	0,87
	Roraima	522.636	0,25
	Tocantins	1.550.194	0,75
	Acre	829.619	0,40
	Amapá	797.722	0,38
	Total	17.936.201	8,64
Nordeste	Bahia	15.344.447	7,39
	Pernambuco	9.473.266	4,56
	Ceará	9.020.460	4,34
	Maranhão	7.000.229	3,37
	Rio Grande do Norte	3.507.003	1,69
	Alagoas	3.375.823	1,63
	Piauí	3.219.257	1,55
	Sergipe	2.288.116	1,10
	Paraíba	4.025.558	1,94
	Total	57.254.159	27,57
Total		207.660.929	100

Fonte: IBGE (2017b).

Como se pode observar no quadro 17, o país, em 2017, atingiu 207.660.929 de habitantes, com uma quantidade desigual nas regiões. A que apresenta mais pessoas é o Sudeste, com aproximadamente, 42% (quase a metade da população do Brasil). Por outro lado, a menor região é o Centro-Oeste, com aproximadamente 7,5%, uma diferença considerável.

De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de aproximadamente 15,58%, o que potencialmente pode ser explicado pelo aumento da expectativa de vida dos brasileiros. Conforme nota-se no quadro 18, a seguir, a estimativa é que, até 2040, o país aumente em mais de vinte mil habitantes em sua população, chegando a 231.601.656 habitantes.

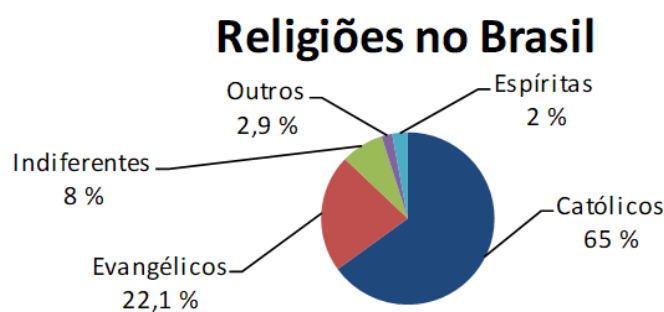
Quadro 18 – Progressão quinquenal da população brasileira.

Ano	Quantidade
2010	196.796.269
2015	205.962.108
2020	213.863.046
2025	220.370.552
2030	225.472.214
2035	229.202.582
2040	231.601.656

Fonte: United Nations (2017).

Além disso, no que diz respeito aos aspectos religiosos do país, a maioria da população se declara católica, com 65%; 22,1% evangélicos; 8% sem religião; 2% espíritas, e os 2,9% são os restantes, como: umbandistas, judeus, mulçumanos, entre outros, conforme a figura 15 (IBGE, 2012).

Figura 15 – Grupos religiosos no Brasil.



Fonte: IBGE (2012).

Outro fator a ser destacado é que a língua oficial do Brasil é o português (BRASIL, 1998) e sua moeda oficial é o real, denominado pela sigla R\$; os valores das notas são: 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais, enquanto os valores das moedas são: 1, 5, 10, 25 e 50 centavos, bem como, de 1 real (BCB, 2018a, 2018b).

3.4.3. Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação brasileira atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de atuantes nas funções de docência e de alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam os números de matrículas e professores do Brasil, nos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e privado na Educação Básica.

Com um total de 48.608.093 alunos matriculados no ano de 2017 nos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e privado, o Brasil tem cerca de 24% de sua população como estudante da Educação Básica (INEP, 2018b), conforme é possível observar no quadro 19.

Quadro 19 – Alunos matriculados e quantitativo de professores na Educação Básica no Brasil, em 2017.

Sistema		Matriculas	Professores	Porcentagem de matrículas em relação à população brasileira (%)	Média de alunos para cada professor
Público	Federal	396.482	35.415	35.415	11,20
	Estadual	16.222.814	689.186	689.186	23,54
	Municipal	23.101.736	1.167.918	1.167.918	19,78
	Total	39.721.032	1.892.519	1.892.519	20,98
Privado		8.887.061	534.172	4,38	16,64
Total geral		48.608.093	2.255.066	23,97	21,56

Fonte: INEP (2018b).

Já em relação à quantidade de professores que atuam na Educação Básica do país, há um total de 2.255.066. Com esses quantitativos, ao calcular a média de alunos para cada docente, por meio da divisão de número de alunos pelo número de professores, os sistemas de ensino brasileiros detêm, aproximadamente, 22 alunos para cada professor, de acordo com o quadro 19.

Nota-se que o sistema educacional do Brasil perpassa os ensinos federal, estadual, municipal e privado. Além disso, a organização curricular do país e a distribuição de alunos e professores ocorrem por meio das modalidades: Educação Infantil, que é responsabilidade das prefeituras; Educação Básica, que se subdivide em Ensino Fundamental I – obrigação das prefeituras -; Ensino Fundamental II – sob a responsabilidade dos estados –, e Educação Superior – mantida pelo governo federal. Estas têm a obrigatoriedade de atender os alunos de 4 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 20.

Quadro 20 – Organização curricular brasileira.

Modalidade	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Infantil	Creche Cine 0	Não obrigatória	-	0 a 3 anos	Graduação em Pedagogia
	Pré-escolar Cine 0		-	4 a 5 anos	
Educação Básica	Educação Fundamental I Cine 1	Obrigatória	-	6 a 10 anos	
	Educação Fundamental II Cine 2		-	11 a 14 anos	Graduação específica

	Ensino Médio Cine 3		-	15 a 17 anos		
Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-	a partir de 18 anos	Professor com especialização	
	Pós- graduação		Especialização (Lato sensu)		Acadêmico	Mestrado
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7			
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8		Doutorado	
			Pós-doutorado			

Fonte: Marim; Manso (2018).

Atualmente, o principal documento legislativo que rege a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; em sua terceira versão, com diversas modificações desde que foi lançada, é identificada como lei federal pelo número 9.394. As anteriores foram promulgadas respectivamente em 1961 e 1971 (BRASIL, 1961, 1971a, 1996b). A Constituição brasileira também garante a educação como um direito da sociedade, por meio do artigo sexto do Capítulo II (BRASIL, 1988).

A LDBEN é organizada em 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que representam as premissas educacionais voltadas à educação que o Brasil pretende ao seu povo, conforme se observa no quadro 21.

Quadro 21 – Organização da LDBEN brasileira.

Título	Capítulo	Seção	Descrição
Título I	-	-	Da Educação
Título II	-	-	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Título III	-	-	Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Título IV	-	-	Da Organização da Educação Nacional
Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	Capítulo I	-	Da Composição dos Níveis das Escolas
	Capítulo II Da Educação Básica	Seção I	Das Disposições Gerais
		Seção II	Da Educação Infantil
		Seção III	Da Educação Primária
		Seção IV	Da Educação Secundária
		Seção V	Da Educação de Jovens e Adultos
	Capítulo III	-	Da Educação Profissional
Capítulo IV	-	Da Educação Superior	
Capítulo V	-	Da Educação Especial	
Título VI	-	-	Dos Profissionais da Educação
Título VII	-	-	Dos Recursos Financeiros
Título VIII	-	-	Das Disposições Gerais
Título IX	-	-	Das Disposições Transitórias

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018).

No sistema educativo brasileiro, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996b), o ensino é gratuito nas instituições oficiais, fruto dos impostos que são colhidos dos cidadãos no decorrer do ano. Apesar disso, o artigo sétimo do título III da lei supracitada, pontua que a iniciativa privada também pode oferecer a educação, desde que cumpra as normas nacionais, tenha seu funcionamento autorizado pelo Poder Público e possua capacidade de autofinanciamento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também garante aos cidadãos, com até 17 anos de idade, o direito à educação visando o desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; neste caso, o dever é da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público (BRASIL, 1990).

Outros dois documentos que legislam sobre a educação no país são: o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram atualizados por meio da BNCC. Tanto o PNE quanto os PCN foram previstos no nono artigo do título IV da LDBEN, respectivamente, nos itens: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996b); e

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996b, on-line).

O PNE foi apresentado e aprovado como a lei de número 13.005, em 2014. Com vigência de dez anos, contados a partir da data de publicação, o documento tem como diretrizes, destacadas no segundo artigo:

(a) erradicação do analfabetismo; (b) universalização do atendimento escolar; (c) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (d) melhoria da qualidade da educação; (e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (h) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (i) valorização dos (as) profissionais da educação; e (j) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, on-line).

Outro documento – a BNCC – atualiza o currículo brasileiro. O caráter normativo aplica-se, exclusivamente, à educação escolar, e:

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

Sua construção se deu por meio de discussões de envolvidos com a Educação, por meio de uma plataforma disponibilizada na *internet*, onde os professores e qualquer outro cidadão puderam efetuar contribuições e sugestões. Os membros responsáveis pela estrutura da base têm parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e fazem parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é subsidiado ao MEC-BR. O documento tem sua estrutura pautada nas etapas da Educação Básica, de acordo com as competências e as áreas do conhecimento específicas e gerais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No primeiro semestre de 2018, como formação continuada, o governo propôs às secretarias, diretorias de ensino, escolas públicas e particulares e instituições de ensino superior, que desenvolvessem um trabalho voltado à mobilização da BNCC. O “Dia D”, como foi chamado, partiu da apresentação de um vídeo sobre as dez competências da base, bem como de materiais direcionados aos professores, para que desenvolvessem sugestões de atividades relacionando os documentos e as práticas docentes em cada área do conhecimento (BRASIL, 2018c).

Percebe-se, portanto, a movimentação por parte das instituições que atuam para a educação em cumprir com a proposta do governo de maneira que os discentes e professores conheçam o documento. Esse movimento pode ser observado nas instâncias políticas que discutem a BNCC, secretarias de educação, escolas e em universidades que adotam programas como a Residência Pedagógica, vinculada ao currículo atualizado.

3.4.4. Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Com intuito de apresentar as trajetórias históricas, legislativas e econômicas que permeiam a formação docente no Brasil, a seguir, foram estudadas as leis que favoreceram o professor ao longo dos anos, detalhando-as em seguida; além disso, também se apresenta quais leis, atualmente, dizem respeito à educação em relação à formação de professores. Por fim, foi

realizado um levantamento das origens e dos caminhos percorridos dos recursos financeiros que são destinados aos estudos dos licenciandos.

3.4.4.1. Trajetórias históricas

Para organizar a trajetória histórica do contexto legislativo do Brasil, realizou-se a utilização de um quadro, que elucida as leis, e suas respectivas datas de promulgação, e quais são do tipo geral (rege a educação como um todo) ou parcial (diz respeito apenas a determinado setor).

Quadro 22 – Leis promulgadas relativas à educação

Legislação	Global/ Parcial
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/4024 de 20/12/61	Global
Lei da Reforma Universitária. Lei 5540 de 28/11/68	
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5692 de 11/08/71	
Lei 7044/82 de 18/10/82	
Constituição 1988 – 05/10/1988	
Plano Decenal de Educação – 1993 a 2003	Parcial
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/9394 de 20/12/96	Global
Decreto 3276/99	Parcial
Resolução CNE/CP 1/99	
Decreto 3554/00	
Resolução CNE/CP 009/2001	
Resolução CNE/CP 027/2001	
Resolução CNE/CP 028/2001	
Resolução CNE/CP 1/2002	
Resolução CNE/CP 2/2002	
Plano Nacional de Educação (2001 a 2010) – Lei 10.172/2001	
Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) – Lei 3.005/2014	
Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2, de 2015	
Lei 13.415/17 de 16/02/2017	Parcial

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018).

Houve três versões da LDB ao longo da história brasileira. Após 1946, o país decretou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, que tinha como uma de suas propostas, inferir à União a competência quanto à legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946a). Para cumprir a proposta da Constituição, em 1961 foi promulgada a primeira LDB, mais de treze anos após a apresentação do primeiro projeto¹² ao parlamento brasileiro (BARROS, 2016).

¹² Responsável pela elaboração do primeiro projeto da LDB, a comissão denominada por Manifesto da Escola Nova era presidida por Lourenço Filho (BARROS, 2016), que tem, como uma de suas mais conhecidas obras, o livro Educação Comparada.

A LDB de 1961 era composta de diversos artigos agrupados em treze títulos, que tratavam do direito à educação a todos, da administração, dos recursos financeiros e da responsabilidade do poder público sobre o ensino primário, médio e superior. Sobre a formação de professores, a legislação propôs a educação de grau: (a) médio, que deveria ser ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação docente para o ensino primário e pré-primário;(b) e superior, objetivando a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, 1961).

Entretanto, em 1968, o governo do segundo período da Ditadura Militar, assina o decreto de número 62.937, em 2 de julho (BRASIL, 1968a). Este tinha a intenção de instituir um grupo de trabalho para promover a reforma universitária, pois havia a necessidade de ir ao encontro do Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), que era a definição da política de desenvolvimento e crescimento econômico do Brasil para o período compreendido de 1968 a 1970 (MATOS, 2002).

Para cumprir o cronograma, o governo desenvolveu diversificadas áreas e metas que atendessem as propostas do PED. Uma delas, denominada por *Meta-Homem*, intencionava atender os programas de desenvolvimento para a Educação, Saúde e Habitação. Dessa maneira, a ideia era mobilizar a opinião pública à importância dos temas, em especial, da necessidade de mão-de-obra no país (BRASIL, 1967).

Portanto, o documento supracitado tinha propostas aos três níveis da educação, sendo o: (a) ensino primário, responsável por resolver os problemas de reprovação e abandono, em especial nos grandes núcleos urbanos, de maneira a alcançar a erradicação do analfabetismo; (b) ensino médio, necessário para a expansão da rede de ensino público e do sistema de bolsas, bem como, da intensificação da formação de técnicos no país; e (c) ensino superior, importante para atender as especializações prioritárias para o desenvolvimento econômico e social (engenheiros, químicos etc.), além de propiciar modificações no modo de financiamento do próprio ensino superior, por meio da eliminação gradual da gratuidade e do aumento da carga horária do professorado.

Assim, no decreto proposto, o grupo de trabalho deveria ser composto por onze membros, para acelerar a reforma das universidades, “visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1968a, on-line).

Portanto, em 1968, é assinada a Lei de número 5.540, que tratava das normas de organização e funcionamento do ensino superior, além de propor uma articulação com a escola média. Um dos principais pontos deste documento foi a maneira que se impôs a escolha dos reitores e vice-reitores das universidades públicas, tornando, portanto, estes em cargos políticos, escolhidos pelo presidente do Brasil (BRASIL, 1968b).

Ainda no governo ditatorial, foi aprovada a Lei de número 5.692, em 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; essa lei foi a segunda versão da LDB que, entre outros, introduziu a profissionalização nas escolas (BRASIL, 1971a). Por meio de oito subitens, denominados por capítulos, propôs-se a reestruturação da educação de grau básico, inclusive alterando a denominação, antes, chamada de ensino primário e médio. Onze anos depois, em 1982, com a lei de número 7.044, realizou-se a revogação dos itens referentes à profissionalização do ensino de 2º grau da LDB de 1971 (BRASIL, 1982).

A Constituição brasileira, promulgada em 1988, emergiu por meio de uma Assembleia Nacional, para instituir um Estado Democrático, que assegurasse: o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça à sociedade (BRASIL, 1988). Desde essa data, diversas alterações foram realizadas, por meio de legislação denominada por Emenda Constitucional.

Neste documento, subdividido hierarquicamente em: títulos, capítulos, seções, artigos, itens e parágrafos, a educação apresenta-se como um direito social, inclusive atendida por meio de um salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado. Decidiu-se que a União seria a responsável em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, com meios de acesso proporcionados pela própria União, além dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Estes teriam a responsabilidade de manter, com apoio das instâncias superiores, os programas de educação pré-escolar¹³ e de ensino fundamental.

Na seção I, do capítulo III, referente ao título VIII da Constituição de 1988, que trata especificamente da Educação, destaca-se: (a) é um direito de todos e dever do Estado e da família; (b) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e (c) conforme o artigo 212, os recursos são oriundos da receita resultante de impostos, onde a União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

¹³ A emenda constitucional de número 53, publicada em 2006, alterou o termo “pré-escola” para “educação infantil” (BRASIL, 2006b).

Houve também o plano decenal de educação, que emergiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O Brasil desenvolveu o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, que indicava as diretrizes da política educacional para os próximos dez anos – isto é, até 2003 – e deveria ser aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios com a elaboração de seus próprios planos (BRASIL, 1993).

Para atender uma das competências legislativas da União, previstas na Constituição de 1988, o governo estabeleceu, por meio da Lei de número 9.394, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b).

No mesmo governo, dispôs-se sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, por meio do decreto de número 3.276, em 1999, em complementação à LDBEN (BRASIL, 1999a). Institui-se que os cursos de formação de docentes deveriam ser organizados para atender, entre outros, a: (a) compatibilidade com a etapa em que atuarão os graduados; (b) possibilidade de complementação de estudos; (c) formação básica comum, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar; e (d) articulação entre os cursos de formação inicial e os programas e processos de formação continuada.

A resolução do MEC-BR, CNE/CP 1, publicada em 1999, dispôs sobre os Institutos Superiores de Educação, incluindo os cursos normal superior e de licenciaturas, bem como, os programas de formação continuada, especial e pós-graduação, a necessidade: da articulação entre teoria e prática; a articulação entre áreas do conhecimento; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional; a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo (BRASIL, 1999b).

Já o decreto de número 3.554, de 2000, propôs uma atualização quanto ao processo de formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, colocando em pauta a preferência pelo curso normal superior direcionado aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2000e).

Por sua vez, o parecer do MEC-BR, de número 9, desenvolvido pelo CNE, apresenta um relatório sobre alguns itens da legislação educacional, disponível até então, que precede uma proposta de instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).

Além disso, no que diz respeito à formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica, o parecer do MEC-BR, proposto pelo CNE, de número 27, homologado em 2001, pressupõe que o estágio curricular supervisionado, que é realizado nas escolas, deveria ser vivenciado durante o curso de formação, a partir do início da segunda metade do curso, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (BRASIL, 2002b)

Nesse sentido, o CNE também apresentou, em 2001, o parecer de número 28, que os cursos de graduação voltados à formação docente tivessem a seguinte duração e carga horária: (a) quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; (b) quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (c) 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e (d) duzentas horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais (BRASIL, 2002c).

No mesmo ano, aprovou-se o Plano Nacional de Educação, por meio da lei 10.172, com as estratégias e perspectivas brasileiras para os próximos dez anos. O documento foi subdividido em seis itens, e seus respectivos subitens, versando sobre: (a) níveis de ensino; (b) modalidades de ensino; (c) magistério e a educação básica; e (d) financiamento e gestão (BRASIL, 2001).

Em 2002, o CNE aprovou duas resoluções: a CP1 e a CP2, que dizem respeito, respectivamente: (a) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e (b) à duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002d; 2002e).

Em 2003, o governo acrescentou o PNE, com validade de dez anos, em continuidade ao plano que o antecede. O documento, apoiado pela lei de número 13.005, de 2014, atualizou informações estatísticas do país, bem como, desenvolveu vinte metas para o sistema educativo (BRASIL, 2014). O PNE estará em vigor até o ano de 2020 e será discutido e comentado no próximo subitem deste trabalho.

A resolução CP 2/2015, proposta pelo Conselho Pleno do CNE, é outro documento do espectro legislativo brasileiro que versa sobre a docência e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada (BRASIL, 2015). O documento dispõe da estrutura e currículo para a formação do professor da educação básica.

O governo também apresentou a lei de número 13.415, em 2017, com intenção de reformular a educação básica, em especial, por meio do aumento da carga horária, além de associar o ensino à BNCC (BRASIL, 2017c). Nesse sentido, o EM foi a modalidade que mais

recebeu modificações, podendo ter diferentes arranjos curriculares, tais como: (a) linguagens e suas tecnologias; (b) matemática e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) ciências humanas e sociais aplicadas; e (e) formação técnica e profissional.

A BNCC, por sua vez, refere-se à tentativa, por parte do governo, de unificar os conteúdos de maneira comum a todo o país. Com materiais disponibilizados a partir de 2015, primeiramente foram publicadas vertentes para o EF e, posteriormente, em 2018, para o EM, com diretrizes que as escolas devem seguir.

3.4.4.2. Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

Para compreender a organização da formação inicial de professores no Brasil, faz-se necessário atentar-se a uma das principais leis que norteiam a educação no país: a LDBEN. Conforme explicitado anteriormente, o documento de 1996, identificado pelo número 9.394, é organizado por 92 artigos, distribuídos em nove títulos, que foram modificados em diversos momentos.

No título VI, que trata dos profissionais que atuam na área educativa, ou seja: (a) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, conforme a lei de número 12.014; (b) portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como, com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (c) portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009a); (d) com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado; e (e) graduados que tenham feito complementação pedagógica, de acordo com lei de número 13.415 (BRASIL, 2017c).

Esta lei, em complementação a LDBEN, prevê que a formação desses profissionais supracitados ocorre em nível superior, “em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, sendo responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2009a).

Além disso, a lei de número 12.056 dá preferência ao ensino presencial, fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância, quando possível (BRASIL, 2009b). Reitera-se

que os incentivos promovidos por meio de bolsas de iniciação à docência ocorrem em função da lei de número 12.796 (BRASIL, 2013b).

Outro documento que legisla sobre a educação no país é o PNE, apresentado e aprovado como a lei de número 13.005, em 2014, e tem vigência de dez anos, contados a partir da data de publicação. Por meio de vinte metas voltadas ao sistema educativo brasileiro, com diversificadas estratégias para efetuar o cumprimento, objetiva algumas propostas para a formação docente. Neste sentido, há 32 estratégias específicas para as formações docente inicial e continuada, distribuídas pelas metas 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014). Por meio desta lei, nota-se uma preocupação com a formação de professores e a importância de valorização dos profissionais da educação.

Já a BNCC, que possui caráter normativo, e aplica-se exclusivamente à educação escolar, foi apresentado em duas versões, uma para o EF e outra ao EM. Além de propor aos sistemas de ensino que desenvolvam processos de formação continuada para conhecimento da BNCC, o intuito do governo é que, uma vez que este documento será a base do que se ensinará de conteúdos no Brasil, os professores tenham contato com as premissas nos níveis de formação inicial.

Quanto à estrutura da formação de professor, a CP 2/2015 (BRASIL, 2015) apresenta um capítulo específico, numerado por IV, onde infere que os cursos devem abranger a licenciatura, os graduados não licenciados e os profissionais que pretendam efetuar a segunda licenciatura.

Para o primeiro caso mencionado – licenciatura – institui-se que deve se concretizar em, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, ao menos, 8 semestres, equivalentes há 4 anos, distribuídas em: (a) 400 horas de prática como componente curricular; (b) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, apesar de, atualmente, este poder ser substituído pelo Programa de Residência, lançado em 2018; (c) pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.

Já em relação ao segundo caso mencionado, dos graduados não licenciados, deve-se ter carga horária mínima de 1.000 a 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, e respeita os princípios: (a) o estágio curricular supervisionado é de 300 horas; (b) deverá haver 500 horas dedicadas ao núcleo de estudos de

formação geral; (c) 900 horas para o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e (d) 200 horas para o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No terceiro e último caso, de segunda licenciatura, os cursos terão carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura e, além disso, atende o princípio de que a carga horária do estágio curricular supervisionado deve ser de 300 horas.

É possível observar, portanto, que o espectro legislativo brasileiro oferece aos formandos da docência três núcleos, que abrangem os princípios e fundamentos da educação, os preceitos dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento, bem como, a oportunidade de, ao longo do processo, ter acesso às atividades, projetos e programas que envolvem a relação da teoria com a prática.

Além disso, o artigo 8, da CP 2 (BRASIL, 2015), admite que o egresso do curso de formação inicial em nível superior deverá estar apto à atuação em sala de aula e na gestão das instituições de educação básica; nesse sentido, em parágrafo único do artigo 10, compreende-se que as atividades do magistério também estão voltadas à atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação.

Nota-se que o documento supracitado intenciona a formação inicial e continuada para profissionais que atuem nas três etapas, sendo: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental; e (c) Ensino Médio, com suas modalidades – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e educação à distância. Os projetos formativos devem ser elaborados e articulados pelas instituições de educação superior e pelos sistemas de educação básica que, de acordo com os artigos 17 e 18 da LDBEN (BRASIL, 1996b), compreende: (a) as instituições de educação mantidas pelo Poder Público estadual, municipal e pelo Distrito Federal; (b) as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; e (c) os órgãos de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A LDBEN também indica, em seu artigo 66, que o preparo direcionado ao docente que atuará no magistério superior ocorra por meio de formação em nível de pós-graduação, sendo prioritário os programas de mestrado e doutorado, isto é, que atendam aspectos relativos a cursos *stricto sensu* (BRASIL, 1996b).

3.4.4.3. Alocação dos recursos econômicos

Por meio da Constituição de 1988, decidiu-se que a União seria a responsável, além dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por manter os programas de educação. Destaca-se por meio do artigo 212 que, sendo gratuito o ensino público em estabelecimentos oficiais, os recursos devem ser oriundos da receita, resultante de impostos, onde a União deveria aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo (BRASIL, 1996b).

Nesse mesmo documento supracitado, o artigo 60 foi alterado em 2006 por meio de uma emenda constitucional de número 53, onde se propôs a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com teor contábil. O fundo recolhe os recursos oriundos de:

(a) 20% dos impostos de transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos; (b) 20% das operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior; (c) 20% da propriedade de veículos automotores; (d) 20% do produto da arrecadação do imposto que a União instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo art. 154¹⁴; (e) 50% do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis neles situados, cabendo a totalidade na hipótese da opção a que se refere o art. 153¹⁵, § 4º, III; (f) 50% do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre a propriedade de veículos automotores licenciados em seus territórios; (g) 25% do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação; (h) do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, 49%, na seguinte forma: 21,05% ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal, e, 22,5% ao Fundo de Participação dos Municípios (BRASIL, 1996b, ARTIGOS 155, 157, 158, 159; MEC, 2014, on-line).

É possível notar, portanto, que são vastas as possibilidades de financiamento do Fundeb e, além disso, os recursos são distribuídos entre cada Estado, bem como, entre seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das etapas da educação básica (BRASIL, 1996b, ARTIGO 60). Assim, nos momentos em que o valor por aluno não alcançar o mínimo definido, a União sempre deverá realizar uma complementação aos Estados e ao Distrito Federal,

¹⁴ A União poderá instituir: (a) mediante lei complementar, impostos não previstos no artigo anterior, desde que sejam não-cumulativos e não tenham fato gerador ou base de cálculo próprios dos discriminados nesta Constituição; (b) e, na iminência ou no caso de guerra externa, impostos extraordinários, compreendidos ou não em sua competência tributária, os quais serão suprimidos, gradativamente, cessadas as causas de sua criação. (BRASIL, 1996b, ARTIGO 154).

¹⁵ Compete à União instituir impostos sobre: (a) importação de produtos estrangeiros; (b) exportação de produtos nacionais ou nacionalizados; e (c) renda e proventos de qualquer natureza (BRASIL, 1996b, ARTIGO 153).

podendo, inclusive, em caso de descumprimento, gerar crime de responsabilidade à autoridade competente.

Para o cálculo estimado do valor por aluno, reitera-se que não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundeb, no ano anterior a 2006 (BRASIL, 1996b, ARTIGO 60).

O governo brasileiro divulga, por meio do Censo Escolar, informações relativas ao valor por aluno, onde são destacados, de acordo com cada Estado: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação especial, a EJA e instituições que ofertam a formação por alternância, relativas à dualidade do processo formativo, como a opção por ensino médio regular, concomitante ao ensino técnico. Conforme o próprio governo, (FNDE, 2015) nas últimas informações divulgadas, acerca do ano de 2015, o país aplicou ao Fundeb e ao Fundef, R\$ 134.295.681.703,68, isto é, aproximadamente 134 bilhões de reais, ou, quase 35 bilhões de dólares, de acordo com a cotação de dezembro de 2015.

Considerando que o PIB do Brasil, no mesmo ano, foi de 1,796 trilhões de dólares e, realizando operações com esses números em termos de porcentagens, é plausível chegar à conclusão de que o valor gasto com o Fundeb e com o Fundef foi cerca de 7,48% do PIB (WORD BANK, 2016).

Ponderando estritamente em relação aos gastos por parte do governo, em termos do PIB, por nível escolar, o país dispendeu 1,6% para a educação primária, 2,5% à secundária e 0,8 à terciária, totalizando, portanto, 4,9% do PIB (OECD, 2017). Tais informações contrastam com os dados apresentados nos quadros anteriormente, pois as matrículas de alunos da educação básica é a maior parcela dos cerca de 48 milhões de estudantes, sendo desses, apenas 8 milhões os que correspondem ao ensino superior.

Já em relação ao IDH do país, em 2017, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) classifica o Brasil em alto desenvolvimento, na posição 79ª no ranking, com o índice 0,759. O primeiro colocado é a Noruega, com índice de 0,953 e a Nigéria ocupa a última posição, 189ª, com IDH 0,354 (UNDP, 2018).

O quadro 23 dispõe dos dados do PIB e do IDH, a partir do ano de 2011.

Quadro 23 – PIB e IDH do Brasil

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em trilhões/dólares)	2,616	2,465	2,473	2,456	1,802	1,794	2,056
IDH (nota/classificação)	0,718 (84°)	0,730 (85°)	0,744 (79°)	0,755 (75°)	0,754 (79°)	0,759 (79°)	0,759 (79°)

Fonte: The World Bank (2018c); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Destacou-se o período, para os anos 2015 e 2017, pois correspondem às últimas atualizações dos órgãos e institutos responsáveis por produzir estudos em nível global. Além disso, nota-se que a expectativa de vida no Brasil é de 74,7 anos, sua taxa de mortalidade está em 6,8 a cada 1.000 habitantes e a renda nacional bruta per capita é de US\$ 14.145 dólares, que equivalem a cerca de R\$ 58.701,75 reais, considerando o dólar à R\$ 4,15 (UNDP, 2016; IBGE, 2013).

3.4.5. Modelo da formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

A formação inicial de professores no Brasil é proposta pelo governo por meio da administração do MEC-BR, com apoio de instituições públicas e da iniciativa particular. Tendo em vista que o órgão federal tem como competência a área de política nacional de educação, ele necessita também preocupar-se com o magistério e, portanto, a formação docente (MEC, 2016).

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as perspectivas referentes às instituições responsáveis por formarem professores da Educação Básica, especificando os sistemas federal, estadual, municipal e privado. Além disso, também se constatou quais os programas ofertados pelas unidades que oferecem o aperfeiçoamento inicial da carreira do magistério.

3.4.5.1. Instituições formadoras de professores da Educação Básica

As instituições de Ensino Superior no Brasil são responsáveis por formar profissionais de todas as áreas do conhecimento, bem como, os professores da Educação Básica. Conforme se observa no quadro 24, no país, há 2.407 instituições superiores, sendo 87% desse total do sistema privado e 12% públicas, oriundas da esfera federal, estadual e municipal.

Quadro 24 – Instituições Superiores no Brasil

Sistema	Quantidade	Porcentagem (%)
Federal	107	4,45
Estadual	123	5,11
Municipal	66	2,74
Privado	2.111	87,70
Total	2.407	100

Fonte: INEP (2017).

Nota-se que as instituições de ensino superior, voltadas à formação de professores no Brasil, são: as universidades, os centros universitários, as faculdades, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), conforme o quadro 25.

Quadro 25 – Instituições de ensino e suas modalidades

Instituição de ensino	Modalidade
Universidades	Educação Superior
Centros Universitários	
Faculdades	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Ensino Médio Integrado ao Técnico e Educação Superior
Ifet	
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ)	
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)	
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	Educação Básica e Pós-Graduação
Colégio Pedro II	

Fonte: adaptado de Marim; Manso (2018); Brasil (2008).

As universidades, juntamente com os centros universitários e as faculdades, são regulamentadas, credenciadas e organizadas como Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, podendo ser públicas ou vinculadas a pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2017d).

Todas as IES estão sujeitas às regulações, supervisões e avaliações da competência do MEC-BR, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O modelo organizacional de uma IES é cadastrado, primeiramente, como faculdade – se for da esfera particular – para a oferta de, ao menos, um curso superior de graduação nas modalidades presencial, à distância ou em ambas. Ao solicitar, posteriormente, o recadastramento, é possível passar a ser organizada como universidade ou centro universitário, podendo, assim, ter campus fora da sede, em outro município no mesmo estado.

Também é permitido às universidades e aos centros universitários a oferta de novas vagas ou cursos de graduação sem autorização prévia do MEC-BR, exceto para: Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem.

Equipara-se às universidades federais, para efeito de regulação, supervisão e avaliação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2017d), delimitada por: (a) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); (b) IFET; (c) Cefet; (d) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (e) Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Com sede localizada na cidade de Curitiba, a UTFPR era anteriormente um Cefet. A Universidade é regida pelos princípios: (a) ênfase na formação de recursos humanos; (b) valorização de lideranças; (c) vinculação estreita com a tecnologia; (d) desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão; (e) integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional; (f) aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o cidadão-trabalhador; (g) oferecer suas contribuições e serviços resultantes dos trabalhos produzidos; (h) promover oportunidades para a educação continuada; (i) organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos; e (j) maximização os recursos humanos e uso da infraestrutura (BRASIL, 2005).

Com treze campus distribuídos pelo estado do Paraná, a UTFPR oferece cursos de: (a) ensino técnico, integrado ao EM e subsequente; (b) graduação, nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnologia; (c) especialização nas diversas áreas do conhecimento; (d) mestrado; (e) doutorado; e (f) línguas estrangeiras: espanhol, inglês, alemão, francês, e português (UTFPR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Há também, as Ifet – algumas originalmente Cefet ou outras escolas técnicas –, que possuem os seguintes objetivos: (a) ministrar educação profissional técnica de nível médio; (b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; (c) realizar pesquisas aplicadas, estendendo seus benefícios à comunidade; (d) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica; (e) estimular e apoiar a geração de trabalho e renda; e (f) ministrar em nível de educação superior, cursos de bacharelado e engenharia, de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, e de cursos de licenciatura, bem como, programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a

educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

Já os Cefet são duas instituições que estão localizadas nos estados do Rio de Janeiro e em Minas Gerais, respectivamente denominadas por Cefet-RJ e Cefet-MG; ambas são entidades autárquicas vinculadas ao MEC-BR e oferecem ensino superior pluricurricular, com especialidade na educação tecnológica (BRASIL, 2008).

O Cefet-RJ tem oito campi, com ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação (CEFET-RJ, 2018), enquanto o Cefet-MG é distribuído por onze campi e disponibiliza das mesmas modalidades de ensino que a instituição homóloga do Rio de Janeiro (CEFET-MG, 2018).

Por sua vez, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, por não serem autarquias, dependem, especificamente, das unidades às quais estão associadas (BRASIL, 2008). Oferecem, como modalidades de cursos, o ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação e, por vezes, são confundidas com o papel que geralmente está atribuído aos centros universitários ou faculdades.

Por último, concluindo o detalhamento do quadro 25, o Colégio Pedro II apresenta a mesma estrutura e organização dos Ifet; é, portanto, uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao MEC-BR, tendo como especialização a oferta da educação básica e de licenciaturas (BRASIL, 2012a). Distribuídos por quinze campi, oferece como modalidades educativas, cursos de EF, EM e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, para a formação de docentes.

3.4.5.2. Acesso aos programas de formação inicial

Para ter acesso a algum dos programas de formação inicial ofertados nas IES, o candidato necessita trilhar alguns possíveis caminhos: (a) vestibular; (b) Enem; (c) Avaliação Seriada; (d) Entrevista; (e) Análise do histórico escolar; (f) Prova agendada; (g) Prova eletrônica; (h) Prova de habilidade específica; e (i) Portadores de diploma.

Por meio de uma lei que foi promulgada em 1971, o vestibular precede a admissão a determinados cursos superiores, mediante classificação em ordem decrescente dos resultados obtidos no concurso. Este processo limita-se a preencher as vagas que forem fixadas em edital anteriormente divulgado e, geralmente, ocorre por meio de provas para as quais são pagas taxas

financeiras (BRASIL, 1971b). Nos últimos anos, o vestibular tem sido, gradativamente, substituído pelo Enem, em especial, nas instituições públicas, como as universidades federais.

Criado no ano de 1998, o Enem era, originalmente, um método de o governo aferir o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica (BRASIL, 2018d). Atualmente, como forma de propiciar o acesso ao ensino superior, é utilizado pelo governo para ceder bolsas parciais ou integrais no Programa Universidade para Todos (ProUni) em instituições privadas, ou para o aporte financeiro na modalidade de empréstimo financeiro aos cursos não gratuitos por meio do Programa de Financiamento Estudantil (Fies). As universidades públicas também recorrem ao Enem para realizarem seus processos seletivos, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A prova, pautada nos conteúdos da educação básica, ocorre em todos os estados brasileiros e pode ser realizada por qualquer pessoa, ocorrendo uma vez por ano (BRASIL, 2018e).

Para atender a portaria normativa nº 18, de 2012 – posteriormente atualizada por meio da portaria normativa nº 9, de 2017 –, as instituições vinculadas ao Estado passaram a ofertar uma avaliação denominada por seriada, onde os alunos do EM, oriundos das escolas públicas, pudessem ser avaliadas em três momentos, ao final de cada ano letivo, ou seja, por série (BRASIL, 2012b, 2017e). O intuito é que os estudantes realizem provas respectivas ao 1º, 2º e 3º anos do EM, de forma gratuita, apesar de algumas universidades utilizarem na última etapa a nota referente ao Enem (UFLA, 2018).

Algumas instituições também realizam entrevistas presenciais com os ingressantes, em seu processo seletivo para o ensino superior. A ideia é analisar capacidades comportamentais, além dos conteúdos específicos, que geralmente ficam para o vestibular; também são avaliados pontos que dizem respeito à comunicação, empatia, pensamento crítico ou mesmo ao conhecimento dos alunos quanto à instituição e ao curso (PEREIRA, 2017).

Outra maneira possível de cursar o ensino superior, é por meio de um processo em que as instituições realizam uma análise do histórico escolar referente ao EM, apresentado pelo aluno. Geralmente, este meio de acesso também se utiliza de outros métodos seletivos, como a produção de uma redação, por exemplo (UNICA, 2018).

Também é possível ingressar no ensino superior por meio de uma prova que pode ser agendada em dia e horário que seja mais propício ao candidato; esse processo pode ocorrer na própria instituição ou à distância, por meio eletrônico (FUMEC, 2018).

Bastante semelhante ao processo da prova agendada, a prova eletrônica é um método de acesso ao ensino superior que ocorre por meio de uma avaliação disponibilizada de forma eletrônica e, geralmente, é realizada em um espaço físico da instituição (USF, 2018).

Em alguns cursos de ensino superior, são necessárias determinadas habilidades específicas que o candidato necessita ter prévio conhecimento, além dos conhecimentos usualmente cobrados nas provas e nos vestibulares. Dizem respeito a essa categoria os processos seletivos que são realizados de maneira paralela, em cursos como: música, arquitetura, design, artes, entre outros (VELLEI, 2017).

Por fim, ressalta-se que também é possível concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior ao apresentar o diploma de outro curso realizado. Geralmente, esse processo ocorre para preencher vagas remanescentes, entretanto, também ocorre de o (re) ingressante participar de novos processos seletivos (BRASIL, 2018f).

3.4.5.3. Complementação da formação inicial do professor

Além dos cursos que as instituições fornecem para a formação de professores da Educação Básica, os discentes também podem fazer complementações por meio dos programas e projetos que são oferecidos, são eles: (a) Programa de Educação Tutorial (PET); (b) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (c) Programa de Residência Pedagógica (RP); (d) Programa de Monitoria; (e) Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI); (f) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic); (g) Universidade Aberta do Brasil (UAB); (h) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); (i) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); e (j) Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic) (RAMOS, 2018; MARIM, MANSO, 2018).

Aliando à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o PET foi criado pela portaria de número 976, em 2010. O programa é desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior (BRASIL, 2013c). Atualmente, há 842 grupos, com até doze alunos, em 123 universidades, totalizando a concessão de 10.104 bolsas mensais para os estudantes e 842 para professores tutores, que recebem R\$ 400,00 e R\$ 2.200,00 respectivamente, ou, em dólares, 96,38 e 530,12; considerando o dólar à R\$ 4,15 (SIGPET, 2018).

Com objetivo de melhorar a qualificação profissional docente, bem como, de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, perfazendo uma articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais, o PIBID oferece bolsas mensais de R\$ 400,00 (US\$ 96, 38) aos licenciandos, R\$ 1.400,00 (US\$ 337, 34) aos coordenadores de cada subprojeto e R\$ 765,00 (US\$ 184, 33) aos supervisores, que são os professores das respectivas disciplinas nas escolas parceiras (CAPES, 2018a). De acordo com o último relatório de pagamentos publicado pelo governo, em março de 2018, foram realizadas a concessão de mais de 69 mil bolsas entre os mais de 2.700 grupos (CAPES, 2018b). Apesar do sucesso que o programa obteve, em um processo de reformulação, o MEC-BR realizou uma alteração que passou a permitir apenas licenciandos matriculados na primeira metade de seus respectivos cursos.

Como uma das maneiras de atender os alunos de licenciatura, o governo criou o Programa de Residência Pedagógica, direcionado aos alunos matriculados nos dois últimos anos da graduação, permitindo-os promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC (CAPES, 2018c). Este modelo foi implementado nas instituições de ensino superior, por meio de edital.

Os licenciandos, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, podem participar do Programa de Residência Pedagógica, que visa aperfeiçoar a formação por meio da prática profissional, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior com as escolas e promover a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores às orientações da BNCC (CAPES, 2018d). Assim, como ocorre com o PIBID, as bolsas são destinadas aos cerca de 45 mil residentes, de R\$ 400,00 (US\$ 96, 38); coordenadores institucionais, de R\$ 1.500,00 (US\$ 361, 44); aos docentes orientadores, de R\$ 1.400,00 (US\$ 337, 34), e aos preceptores, de R\$ 765,00 (US\$ 184, 33) (CAPES, 2018e).

Para atender o artigo 84 da LDBEN, as instituições de ensino superior desenvolveram programas de monitorias, em que os discentes podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa, exercendo funções de monitor em alguma disciplina específica, desde que atenda seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996b). Como os órgãos de fomento oficiais não definem valores para essa modalidade, as universidades podem ofertar bolsas entre R\$ 240,00 e R\$ 400,00 (US\$ 57, 83 e US\$ 96, 38); o MEC-BR não divulga a quantidade de alunos inscritos nesse programa.

Já o PLI consiste em uma parceria universitária realizada entre instituições de ensino superior brasileiras com a França e Portugal. O intuito é propiciar aos alunos dos cursos de licenciatura a diversificação curricular, tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com possibilidade de adquirir, além do diploma brasileiro, também o francês ou o português (CAPES, 2017a; 2017b).

Primeiramente, o coordenador do projeto, juntamente com outros docentes doutores que sejam membros da equipe, têm como missão de trabalho ir a um dos dois países – França ou Portugal – com duração mínima de sete e máxima de vinte dias; em seguida, o estudante, na modalidade graduação-sanduíche, fica um período de doze meses, podendo ser concedida prorrogação de até dez meses em caso de dupla-titulação. O governo oferta uma bolsa mensal de, aproximadamente, 870 euros para cobrir custos de moradia e 90 euros para saúde, além de ceder as passagens aéreas de ida e volta (CAPES, 2014a).

O Pibic é um programa governamental com intuito de apoiar a iniciação científica por meio de bolsas aos estudantes de graduação, no valor de R\$ 400,00; as instituições pleiteiam a concessão e, posteriormente, realizam a seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores, que são responsáveis por indicar os graduandos (CNPq, 2018). Algumas universidades permitem aos alunos que participem de maneira voluntária, onde é necessário cumprir com as obrigações e há a emissão de certificado ao final do trabalho, assim como no Pibic, entretanto, não há, neste caso, a concessão de bolsa, portanto, essa modalidade é chamada de Pivic. Os órgãos de fomento oficiais não indicam qual a quantidade de alunos cadastrados.

Por meio do Decreto 5.800, de 2006, o governo sancionou a UAB com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura para a formação inicial e continuada de docentes, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, por meio de metodologias inovadoras de ensino, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a). Os denominados polos de ensino representam as localidades em que as 105 instituições fizeram parceria com o programa para integrarem uma rede acadêmica de graduação e pós-graduação, na modalidade à distância (CAPES, 2017c). Os interessados em algum curso devem procurar os editais que estiverem abertos, em cada um dos polos.

Com mais de trinta instituições de ensino superior cadastradas, o Procampo é um programa do governo federal semelhante à UAB, mas intenciona combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e tem o objetivo de apoiar a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do EF e EM, nas escolas rurais (BRASIL, 2018g).

Da mesma maneira que ocorre à UAB, os interessados em algum curso do Procampo necessitam procurar os editais que estiverem disponíveis em cada instituição.

Criado em 2005, para estar em consonância com um parecer do CNE (BRASIL, 1999c), o Proind apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que possam permitir o ensino de temas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e a cultura dos povos. Neste programa, as instituições de ensino superior necessitam realizar contato com as comunidades, submeter um projeto aos editais do MEC-BR e, posteriormente, ser a responsável por todos os licenciandos (BRASIL, 2013d).

Com esse documento supracitado, o CNE pretendeu propor que a formação do professor índio que contemplasse certos aspectos, tais como, a capacitação para: (a) elaborar currículos e programas de ensino específicos; (b) produzir material didático-científico; (c) um ensino bilíngue, ou seja, a língua portuguesa e a língua indígena; (d) sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística; (e) linguística específica; e (f) a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico, para que o professor índio seja capaz de realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual, realizar levantamentos étnico-científicos, lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena e realizar levantamento sociodemográfico de sua comunidade.

Por fim, o Profic, anteriormente, denominado por Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destina-se à formação de professores nas modalidades licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica; igualmente a outros programas citados. Também é necessário que as instituições de ensino superior pleiteiem as vagas disponíveis por meio de uma plataforma digital, a Plataforma Freire (CAPES, 2017d). Mesmo com a opção de matrícula nas modalidades à distância ou presencial, o MEC-BR indica que, em 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, tendo atendido, desde o início, mais de cinquenta mil professores oriundos de 28.925 escolas.

3.4.6. Ingresso dos docentes à profissão

A profissão docente no Brasil, oficialmente, teve início no ano de 1827, em 15 de outubro¹⁶, quando, Dom Pedro I, imperador naquele momento, promulgou uma lei em que todas as cidades, vilas e lugares, com maior índice populacional, deveriam ter as primeiras escolas do

¹⁶ A data 15 de outubro é quando se comemora o dia do professor, no Brasil; a justificativa, é a criação da lei, por D. Pedro I (BRASIL, 1963).

país; nessa lei, os que tivessem a pretensão de ser professor deveriam se submeter a exames públicos, perante um conselho que aprovava os que fossem mais dignos para que o governo os nomeasse (BRASIL, 1987).

Atualmente, a condição necessária para que um docente ingresse à profissão, no Brasil, conforme o artigo 62 da lei de número 9.394, atualizado em 2017 pela lei de número 13.415, é a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuar na educação básica; no magistério superior é necessária preparação em cursos de pós-graduação, sendo prioridade o mestrado e o doutorado (BRASIL, 1996b; 2017c).

A lei supracitada, de 1996, pressupõe que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação por meio de:

- (a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (c) piso salarial profissional; (d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; (e) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (f) condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996b, ARTIGO 67).

Também propõe a lei 9.394 que, para o exercício profissional em outras funções de magistério, é pré-requisito que haja experiência docente. Outras funções podem exemplificativamente significar a direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2006c).

Ressalta-se que para atender o currículo inferido pela BNCC, especificamente, do que diz respeito à formação técnica e profissional, é possível que o professor apenas tenha notório saber, de acordo com sua formação ou experiência (BRASIL, 2017c).

Dessa maneira, entende-se que os docentes podem ingressar no mercado de trabalho, para atuarem como professores da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras, por meio de concursos públicos efetuados pelo Estado, Município ou Federação. Na ausência do candidato com titulação específica, o governo permite que outrem pleiteie a vaga disponível em caráter temporário. Já as escolas particulares determinam suas próprias regras de seleção, desde que respeite as leis trabalhistas e a LDB.

3.5. PARAGUAI

Tendo sido um dos países fundadores do Mercosul – juntamente com Argentina, Brasil e Uruguai – foi realizado o levantamento dos dados do Paraguai para a comparação dos sistemas investigados. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e o contexto educacional da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.5.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado como República do Paraguai, o país é governado por um Estado social de direito com regime democrático, sendo o governo dividido em três poderes: executivo, legislativo e judiciário (PARAGUAY, 2018a).

O Paraguai está localizado na América do Sul, sendo o oitavo maior em área e o nono mais populoso do continente. Dividido em 17 departamentos e um Distrito Capital: a cidade de Assunção, que não faz parte de nenhum departamento. O país tem área de 406.750 km² e faz fronteira com três países, sendo eles: Argentina, Bolívia e Brasil (IBGE, 2016a); é representado pela bandeira disponível na figura 16.

Figura 16 – Anverso da bandeira nacional da República do Paraguai e selo do Tesouro.



Fonte: Mercosur (2018c); Paraguay (2018b).

A bandeira do Paraguai é exclusiva no mundo, pois é a única dupla face, ou seja, tem anverso e reverso; as faixas têm as cores da República: vermelho, branco e azul, e ao centro, de um lado há escudo nacional e a inscrição “República do Paraguai”; no outro lado, as mesmas faixas de cores, mas com o selo do Tesouro e o lema: “Paz e Justiça” (BIGHETTI, 2016).

Em 1989, o regime militar de Alfredo Stroessner teve fim, desde então, o Paraguai vem sendo governado por presidentes eleitos democraticamente, por meio do voto direto, para um mandato de 5 anos. Em 1992 – sua última constituição –, ocorreu a mudança do tipo de governo, garantindo a divisão dos poderes (IBGE, 2016a).

3.5.2. Cenário da população

Em 2012, de acordo com o Censo realizado, (DGEEC, 2013) o Paraguai tinha 6.672.633 habitantes, divididos por um rio com mesmo nome que o país, formando duas regiões: a Ocidental (Chaco) e a Oriental, que são compostas por 17 departamentos e um Distrito Capital.

A região Ocidental possui 179.084 (2,68%) habitantes; a região Oriental possui 6.493.549 (97,32%). A região Ocidental é composta por três departamentos: Alto Paraguay; Presidente Hayes e Boquerón. A região Oriental é composta por quatorze departamentos: Amambay; Alto Paraná; Caaguazú; Caazapá; Canindeyú; Central; Concepción; Cordillera; Guairá; Itapúa; Misiones; Ñeembucú; Paraguari e San Pedro, conforme é possível observar na figura 17 (DGEEC, 2013).

Figura 17 – Mapa político da República do Paraguai.



A região Ocidental é composta pelos departamentos: Alto Paraguay, com 11.151 (0,17%) habitantes; Presidente Hayes, com 106.826 (1,60%), e Boquerón, com 61.107 (0,92%). A região Oriental é composta pelos departamentos: Asunción, com 515.587 (7,73%) habitantes; Amambay, com 125.611 (1,88%); Alto Paraná, com 785.747(11,78%); Caaguazú, com 483.048 (7,24%); Caazapá, com 151.415 (2,27%); Canindeyú, com 191.447 (2,87%); Central, com 2.221.180 (33,29%); Concepción, com 189.929 (2,85%); Cordillera, com 282.981 (4,24%); Guairá, com 198.032 (2,97%); Itapúa, com 545.924 (8,18%); Misiones, com 118.798 (1,78%); Ñeembucú, com 84.123 (1,26%) habitantes; Paraguari, com 239.633 (3,59%) habitantes, e San Pedro, com 360.094 (5,40%) habitantes (DGEEC, 2013).

Os departamentos da região Oriental se subdividem nas seguintes quantidades de municípios: (a) 4, no Alto Paraguay; (b) 8, em Presidente Hayes; (c) e 3, em Boquerón. Já os departamentos da Região Oriental são compostos pela seguinte quantidade de municípios: (a) 5, em Amambay; (b)22, no Alto Paraná; (c) 22, em Caaguazú; (d) 11, em Caazapá; (e) 14, em Canindeyú; (f) 19, em Central; (g) 12, em Concepción; (h) 20, em Cordillera; (i) 18, em Guairá; (j) 30, em Itapúa;(k) 10, em Misiones;(l) 16, em Ñeembucú;(m) 18, em Paraguari; e (n) 21, em San Pedro (PARAGUAY, 2014). Totalizam, portanto, 254 municípios. É possível observar a população e a porcentagem do Paraguai de acordo com a divisão das regiões por departamentos, no quadro 26.

Quadro 26 – Distribuição populacional do Paraguai.

Regiões	Departamentos	População	Porcentagem
Oriental	Alto Paraná	785.747	11,78
	Amambay	125.611	1,88
	Asunción	515.587	7,73
	Caaguazú	483.048	7,24
	Caazapá	151.415	2,27
	Canindeyú	191.447	2,87
	Central	2.221.180	33,29
	Concepción	189.929	2,85
	Cordillera	282.981	4,24
	Guairá	198.032	2,97
	Itapúa	545.924	8,18
	Misiones	118.798	1,78
	Ñeembucú	84.123	1,26
	Paraguari	239.633	3,59
	San Pedro	360.094	5,40
Subtotal		6.493.549	97,32%
Ocidental (Chaco)	Alto Paraguay	11.151	0,17
	Boquerón	61.107	0,92
	Presidente Hayes	106.826	1,60
Subtotal		179.084	2,68%
Total		6.672.633	100

Fonte: DGEEC (2013).

Segundo o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), em 2016, o Paraguai possuía 6.725.308 de habitantes, aproximadamente. De 2000 até 2016, a população teve um crescimento de, aproximadamente, 21,46%, potencialmente justificado pelo crescimento do PIB nos últimos anos (CALDEIRA, 2014). Conforme o quadro 27, estima-se que, em 2040, o Paraguai possuirá 8.460.299 habitantes, com o aumento de 25,8% em sua atual população, considerando o ano de 2016.

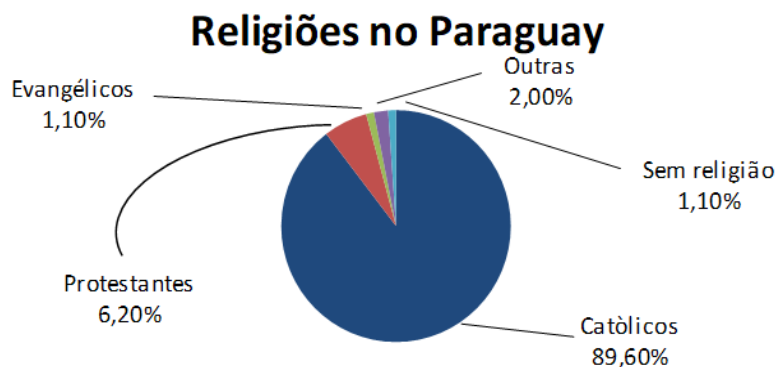
Quadro 27 – Progressão quinquenal da população paraguaia.

Ano	Quantidade
2010	6.209.877
2015	6.639.119
2020	7.066.330
2025	7.473.078
2030	7.844.904
2035	8.175.687
2040	8.460.299

Fonte: United Nations (2017).

Os idiomas oficialmente reconhecidos no país são: o guarani e o castelhano (PARAGUAY, 2011). Quanto à religião: 89,6% são católicos; 6,2% são protestantes; 1,1% são evangélicos; 2% são de outras religiões; e 1,1% representa a quantidade de pessoas sem vínculo religioso, conforme é possível observar no gráfico da figura 18 (PEW RESEARCH CENTER, 2012; CIA, 2018).

Figura 18 – Religiões no Paraguai.



Fonte: Pew Research Center (2012); CIA (2018).

Atualmente, a moeda do Paraguai é o guarani, também denominado pela sigla PYG. Os valores de cada nota são: 2.000, 5.000, 10.000, 20.000, 50.000 e 100.000 guaraníes; já os valores de cada moeda são: 50, 100, 500 e 1.000 guaraníes (BCP, 2018).

3.5.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação paraguaia atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir, apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores no Paraguai, nos sistemas de ensino público, privado subvencionado e privado, na Educação Básica.

Com um total de 1.457.414 alunos matriculados no ano de 2013 na Educação Básica, o Paraguai tem 1.145.841 discentes no sistema de ensino público (ou oficial), 169.961 no privado subvencionado¹⁷ e 141.612 corresponde ao privado. Já em relação à quantidade de professores da Educação Básica, há um total de 80.852 na folha de pagamento da esfera pública, de acordo com o quadro 28.

Quadro 28 – Alunos matriculados e professores atuantes na Educação Básica no Paraguai.

Sistema	Nível	Matrículas	Total	Professores
Público	Educação Inicial	101.679	1.145.841	80.852
	Educação Escolar Básica	894.207		
	Educação Média	149.955		
Privado subvencionado	Educação Inicial	26.817	169.961	-
	Educação Escolar Básica	129.590		
	Educação Média	13.554		
Privado	Educação Inicial	27.808	141.612	-
	Educação Escolar Básica	87.729		
	Educação Média	26.075		
Total	Educação Inicial	156.304	1.457.414	-
	Educação Escolar Básica	1.111.526		
	Educação Média	189.584		

Fonte: DGEEC (2017); MEC-PA (2018).

Nota-se que o sistema educacional do Paraguai perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Pré-escolar; Educação Escolar Básica; Educação Média; e Educação Superior. Estas têm a obrigatoriedade dos 5 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 29.

Quadro 29 – Organização curricular paraguaia.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Primeiro Ciclo	Não obrigatória	-	0 a 3 anos	Preferencialmente formação

¹⁷ O sistema privado subvencionado refere-se à uma modalidade em que o estudante se matricula em uma instituição privada com apoio financeiro do poder público.

	Segundo Ciclo Cine 0			4 anos	especializada na área
Educação Pré- escolar	Cine 0		-	5 anos	
Educação Escolar Básica	Primeiro Ciclo Cine 1	Obrigatória	-	6 a 8 anos	Formação docente
	Segundo Ciclo Cine 1		-	9 a 11 anos	
	Terceiro Ciclo Cine 2		-	12 a 14 anos	Formação docente com especialização
Educação Média	Bacharelado (diploma permite cursar educação superior) ou Formação Profissional (diploma e provas específicas permitem cursar educação superior) Cine 3	Sistema colégio- empresa com bolsa de estudos sem vínculo empregatício	15 a 17 anos		
Educação Superior	Graduação Cine 6	Não obrigatória	-	A partir de 18 anos	Professor com especialização
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)		Mestrado
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7		Doutorado
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8		
	Pós-doutorado				

Fontes: Paraguay (1998, 2010); Siteal (2016).

3.5.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

A seguir, será apresentada a formação inicial do professor no Paraguai, abordando as principais trajetórias históricas vivenciadas na formação docente, as legislações vigentes que regulam a formação do profissional docente e a organização da divisão dos recursos econômicos a fim de promover a formação inicial do professor.

3.5.4.1 Trajetórias históricas

Para a descrição da trajetória histórica da formação inicial do professor no Paraguai, foi usado como base a OEI (1994). Primeiramente, nota-se que a educação no país foi moldada em etapas sucessivas, em respostas às necessidades de diferentes momentos, contendo instituições especializadas responsáveis pela formação de professores no nível primário. A formação do professor como um agente realizador das mudanças exigidas pela sociedade foi considerada uma base fundamental no processo de modificações estruturais nas diferentes épocas históricas do país.

Em 1812, foi estabelecida pelos primeiros governos independentes do Paraguai as Instituições de Professores de Primeiras Cartas: casas de doutrinas onde tratavam do ensino de leitura, escrita e aritmética.

Em 1814 até 1840, durante o mandato do governo de Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, foi fornecido aos professores direitos de receberem salários e suprimentos do governo. Após 45 anos do término de seu mandato, em 1885, foi criada uma Escola Normal de duração temporária, dirigida pelo Mestre Espanhol Ildefonso Antonio Bermejo, que trazia superficialmente o modelo educacional europeu.

No final do ano de 1870, encontrou-se o cenário mais imediato da Escola Normal (EN) Paraguaia, quando uma escola para meninas foi estabelecida em Assunção, dirigida por Rosa Peña de Gonzáles, onde se formaram as primeiras preceptoras nacionais, que eram responsáveis por acompanhar e orientar crianças e adolescentes.

No ano de 1890, as irmãs Adela e Celsa Speratti criaram e dirigiram a Escola de Graduação para Meninas, por resolução do Conselho Superior de Educação e, em 1893, as primeiras preceptoras receberam seus diplomas, assim, habilitou-se a Escola de Preceptoras, futura base das Escolas Normais (EN).

As EN eram centros de cultura e técnicas profissionais, que formavam professores qualificados a lecionar na educação inicial (0 a 5 anos) e primária (6 a 14 anos). Destaca-se que cada escola contava com a prática docente, onde a preocupação vigente era com a qualidade da educação e sua adequação às necessidades do país.

Em 1903, o Regulamento Orgânico das Escolas Normais foi promulgado e definia os objetivos e as condições operacionais. Em seguida, segundo o Decreto do Poder Executivo de 4 de fevereiro de 1909, criou-se a Escola Normal do Paraguai. Deste decreto, reduziu-se a duração dos estudos para três anos, considerando que a eficácia no ensino era responsabilidade

maior para a competência do corpo docente e para a qualidade do material, e menor para o tempo gasto no processo.

Em 1921, foi criada a Escola Normal de Professores, estabelecendo seu Plano de Estudo embasado no Decreto de número 12.987. Nesse ano, o Decreto de número 13.433, de 6 de junho, unificou o funcionamento da Escola Normal do Paraguai e da Escola Normal de Professores. Isso se sucedeu devido ao crescimento do número de alunos diplomados em Escolas Normais de Professores e a incorporação ao corpo docente de professores que estudaram no exterior, o que permitiu estimular a ideia de criar um centro de treinamento vocacional superior.

Em abril de 1933, o Professor Ramón Indalecio Cardozo aprovou um plano de estudos para as EN, estabelecendo um curso preparatório de 5 anos para obter o título de professor de ensino primário e outro de quatro anos para o professor de ensino secundário.

Em 9 de julho de 1945, pelo Decreto de número 9.470, o MEC-PA foi organizado e, dentre os órgãos de administração, menciona-se o Departamento de Educação Primária e Normal, cujo objetivo era organizar, orientar e monitorar todas as atividades relacionadas aos ramos de ensino, bem como, a supervisão de todos os estabelecimentos, públicos e particulares. O decreto supracitado também estabeleceu a criação do Conselho da Educação Normal e Profissional, para ser um órgão de cooperação.

Esta reforma estabeleceu três tipos de escolas normais: (a) a rural, responsável pela formação de professores para a agricultura; (b) a urbana, para treinar pessoal às escolas em áreas urbanas e fornecer treinamento psicopedagógico, metodológico e linguístico aos professores de disciplinas especiais; e (c) a superior, para treinar professores especializados de jardim de infância, pedagogia e psicologia, metodologia e prática pedagógica, ciclo básico, supervisores de escolas primárias e normais, diretores, orientações vocacionais e especialistas em educação.

Em 13 de março de 1973, em virtude do Decreto de número 4.474, um novo plano de formação docente entrou em vigência, estabelecendo um ensino terciário, com duração de 2 anos para os professores do ensino primário (6 a 14 anos), além de 2 anos para professores de nível médio (15 a 17 anos), com especialização por áreas. Desta forma, as EN se constituíram em Institutos de Formação de Professores.

Devido à Constituição de 1992, a educação adquiriu relevância, sendo esta um dos eixos constituídos na democratização do país. A constituição nacional estabeleceu como direito a toda pessoa o acesso à educação integral e permanente, excluindo todos os conteúdos educativos

considerados de caráter discriminatório. Propõe também a erradicação do analfabetismo e a capacitação para o trabalho como objetivos permanentes no sistema educativo, além de estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica escolar (6 a 17 anos) (ROESLER, 2014).

Em 1998, foi sancionada a Lei Geral da Educação, de número 1.264, onde se formalizou as mudanças do processo de reforma educativa dentro do sistema educacional. A lei estabelece os princípios gerais da educação pública e privada, regulamentando os fins, a gestão, a organização da estrutura do sistema educativo, a educação geral, a educação especial o sistema escolar e suas modalidades (ROESLER, 2014).

A lei de número 1.725, de 2001, trata sobre o estatuto do docente e consta como objetivo regulamentar o exercício da profissão docente exercido em estabelecimentos, centros ou instituições educacionais públicas e privadas e, por meio do decreto de número 468, de 2003, regulamenta a aplicação da lei do estatuto docente.

3.5.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

A formação inicial dos professores no Paraguai ficou vigente na Lei Geral da Educação (LGE), sancionada em 1998, com número 1.264, a qual estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação.

A LGE contempla em seu Capítulo III, intitulado *De Los Educadores*, três seções: (a) a formação aperfeiçoada; (b) o exercício da profissão do educador; e (c) o estatuto do pessoal da educação. Estão inseridas no Título VIII, *Los Miembros de la Comunidad Educativa*, itens que tratam sobre alunos, organizações estudantis, pais e responsáveis, professores, e do pessoal administrativo. A formação do professor é atendida por meio de sete artigos, do 131 ao 137.

Inicialmente, na primeira seção, o artigo 131 pauta o reconhecimento do caráter profissional dos educadores. Os professores devem ser formados em centros de formação docente, institutos superiores ou universidades, além de contar com planos e programas de treinamento ou aperfeiçoamento em ciências da educação que atendam aos níveis e requisitos exigidos pelas autoridades competentes.

Em seguida, o artigo 132 da referida lei estabelece que os programas permanentes de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional dos professores seja regido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Na próxima seção, constata-se o artigo 133, que imputa ao exercício da profissão de educador pessoas que apresentem um comportamento ético e de idoneidade comprovada, providas de seu título profissional correspondente.

Nota-se que o artigo 134 busca suprir a falta de professores com pessoas sem formação, por meio da seguinte declaração: “en caso de no contarse con personal titulado en educación, se podrán designar interinamente para los cargos, a personas de reconocida solvencia intelectual, previo el cumplimiento de lo establecido para la selección del personal” (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 134).

O artigo 135 lista os direitos dos professores, o qual é assegurado por lei seu avanço na carreira, exercício da profissão em escolas que atendam uma condição mínima de segurança, saúde e idoneidade para sua função, entre outros:

Los educadores tienen derecho a: a) un tratamiento social y económico acorde con su función; b) ingresar al ejercicio de la profesión mediante un sistema de concursos; c) ascender en la carrera docente, atendiendo a sus méritos y su actualización profesional; d) ejercer su profesión sobre la base de la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad competente; e) ejercer su profesión en edificios escolares que reúnan las condiciones mínimas de seguridad, salubridad e idoneidad para su función, de acuerdo a las exigencias de la calidad de vida y educación; f) recibir los beneficios de la seguridad social para sí y su familia y los de la jubilación; g) asociarse y participar en organizaciones gremiales y sindicales; y, h) los deberes contemplados en las leyes laborales y el Estatuto del Personal de la Educación (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 135).

Já o artigo 136 que informa os deveres dos professores, que devem colaborar com projetos, respeitar seus alunos, os membros da comunidade, entre outros:

Son deberes de los profesionales de la educación: a) acatar las normas del sistema educativo nacional, las de convivencia y el reglamento interno de la institución en que se integran; b) respetar la dignidad, la integridad y la libertad de los alumnos y de los demás miembros de la comunidad educativa, en el marco de la convivencia; c) colaborar solidariamente en los proyectos, programas y actividades de la comunidad educativa; d) desarrollar su formación y actualizarse permanentemente en el ámbito de su profesión; y, e) los deberes contemplados en las leyes laborales y el Estatuto del Personal de la Educación (PARAGUAY, LGE, 1998, ARTÍCULO 136).

E, por fim, da última seção da LGE (1998), dispõe apenas o artigo 137, o qual descreve que o estatuto do pessoal da educação será definido em uma lei especial; a lei que trata do Estatuto do Docente (LED) é a de número 1.725, do ano de 2001.

A LED é dividida em doze capítulos, com um total de 67 artigos; sendo eles: (i) do objetivo da lei; (ii) do pessoal da educação; (iii) das funções educativas; (iv) do ingresso,

promoção, duração e permanência na carreira de educador; (v) das remunerações; (vi) da jubilação; (vii) da formação e atualização permanente; (viii) dos direitos e deveres; (ix) dos contratos e condições laborais; (x) da matrícula e seu registro; (xi) do regime disciplinar; e (xii) das disposições finais.

Vale destacar o artigo 35 da referida lei, presente no Capítulo VII, intitulado *De la Formacion y Actualizacion Permanente*, o qual dispõe da seguinte informação:

Los gobiernos departamentales, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales y/o culturales, podrán apoyar y promover los procesos de capacitación y actualización permanente en coordinación con las instituciones responsables. El Ministerio de Educación y Cultura, a través de las instancias zonales, departamentales y regionales, promoverá la actualización y formación de educadores en las localidades e instituciones educativas. Los proyectos de capacitación y actualización podrán ser ejecutados también por instituciones de educación superior, reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (PARAGUAY, LED, 2001, ARTÍCULO 35).

Sobre a estrutura da formação inicial docente, a mesma ocorre em quatro núcleos: (a) formação geral básica; (b) aprofundamento; (c) especialização; e (d) fundamental. Estes se organizam nas seguintes áreas: educação e formação humana, educação e sociedade, educação, conhecimentos específicos, práticas educativas, projetos pedagógicos, seminários de integração curricular, educação familiar e educação ambiental (OEI, 1994).

Conforme o documento supracitado, a duração da formação para o desempenho na carreira docente é de quatro anos nos Institutos Superiores, e o MEC-PA, nas condições previstas em lei, reconhece os certificados e títulos expedidos por instituições públicas e privadas a todos os alunos que cumpriram, com totalidade, as exigências prescritas em cada graduação.

As leis vigentes não estruturam a formação inicial do professor, deixando a cargo do MEC-PA regular a carreira profissional do educador e a trajetória do docente no sistema educativo do Paraguai, que contempla desde o acesso até o período final de sua profissão.

3.5.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Os gastos com a educação paraguaia é uma das despesas sociais do governo, sendo em torno de 35%, considerando os gastos executados pelo MEC-PA. Segundo Molinier (2016), no período de 2009 a 2015, essas despesas tiveram um aumento próximo ao crescimento real do

orçamento total do governo em três anos – 2011, 2012 e 2015 –, em dois anos, esteve em nível mais baixo – 2010 e 2013 –, e esteve estagnado em 2014.

Como pode ser visto no quadro 30, o PIB esteve em crescimento até o ano de 2014, tendo uma queda a partir de então, também observado no IDH, no qual o Paraguai se encontra na posição 110º de 189 países, considerado como um país de desenvolvimento humano médio.

Quadro 30 – PIB e IDH do Paraguai

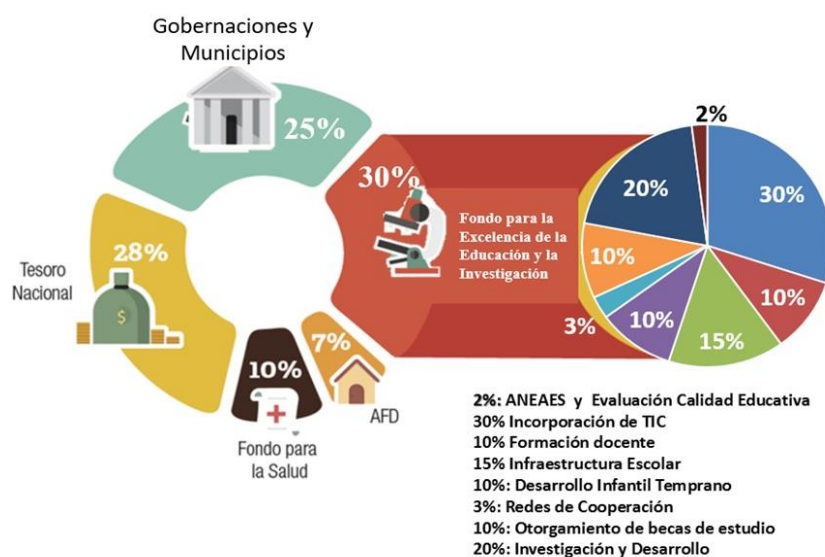
Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	25,1	24,595	28,966	30,881	27,283	27,424	39,667
IDH (nota/classificação)	0,665 (107º)	0,669 (111º)	0,676 (111º)	0,679 (112º)	0,693 (110º)	0,702 (108º)	0,702 (110º)

Fonte: World Bank (2018d); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018).

Existe no Paraguai o Fundo de Excelência em Educação e Pesquisa (FEEI), sendo esta uma instância pública com participação da sociedade civil, criado para gerenciar recursos para programas e projetos, com o objetivo de elevar a qualidade da educação, na busca da excelência educacional e a promoção de pesquisa e desenvolvimento.

A lei de número 4.758/2012, que criou e regulamentou o Fundo Nacional para Investimento Público e Desenvolvimento (Fonacide) e o FEEI, destina todos os recursos da compensação pela transferência da energia paraguaia de Itaipu para o Brasil, ao Fonacide. Do total dos recursos recebidos, 30% são destinados ao FEEI, e dos recursos destinados ao FEEI, 10% são destinados à formação docente, conforme figura 19.

Figura 19 – Financiamento recebido para o Fonacide.



Fonte: Fonacide (2018).

Somados, os investimentos realizados para a educação no Paraguai correspondem a cerca de 5% do PIB (WORLD BANK, 2012). Portanto, o PIB e o FEEI interferem no investimento com a educação, pois, quando há crescimento em um deles, o investimento na educação pode ser maior, não havendo a necessidade de aumento real do PIB para tal fato, sendo assim, o crescimento no custo pode ser mantido mesmo quando existe a estagnação dos recursos de algum dos fundos.

3.5.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

A seguir, apresenta-se o modelo de formação inicial do professor no Paraguai, abordando as principais instituições formadoras de professores de educação básica; a forma de acesso aos programas de formação e às estruturas aos programas de formação.

3.5.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

As principais instituições que formam professores no Paraguai são: (a) institutos de formação docente; (b) universidades; e (c) instituições de formação profissional de terceiro nível; podemos ver suas atribuições no quadro abaixo.

Los institutos de formación docente ofrecen cursos de profesorado en educación inicial (3 años de duración), en educación escolar básica primero y segundo ciclo (3 años de duración), en educación escolar básica tercer ciclo por áreas de especialidad (4 años de duración), y en educación media por áreas de especialidad (3 años de duración). A nivel universitario se ofrecen también carreras de licenciatura en ciencias de la educación, normalmente con cuatro de duración. Además se desarrollan cursos de especialización en ciencias de la educación, orientación educacional y vocacional, evaluación y administración escolar, de dos años de duración. Otros tipos de cursos se refieren a la profesionalización de docentes, a fin de brindar título docente a los bachilleres en servicio y a profesionales universitarios que ejercen la docencia sin contar con formación pedagógica. La reforma educativa ha definido un perfil del profesor que difiere significativamente del profesor tradicional, sin menospreciar muchas de sus modalidades y virtudes que deben ser preservadas. El rol asignado al nuevo docente es el de organizador de la interacción entre alumnos, para que la actividad y el aprendizaje resulten significativos para la vida cotidiana (UNESCO-IBE,2010).

Conforme se nota no quadro 31, foram catalogadas as instituições formadoras de docentes, e suas respectivas atribuições. Percebe-se que, além da Universidade, há mais duas

instituições responsáveis: os institutos de formação docente e os institutos de formação profissional de terceiro nível.

Quadro 31 – Instituições formadoras de docentes e atribuições do mediador presencial no Uruguai

Instituições Formadoras	Atribuições
Institutos de formação docente	Atuam em um campo específico na pesquisa, capacitação profissional e atendimento à comunidade.
Universidade	Abrangem várias áreas específicas do saber, áreas específicas de conhecimento na investigação de pesquisa, ensino, formação e capacitação profissional e atendimento à comunidade.
Institutos de formação profissional de terceiro nível	Proporcionam formação profissional em diferentes áreas de conhecimento técnico e prático, habilitando para o exercício da profissão.

Fonte: OEI (2003)

Já em relação ao tempo que deve ser dedicado à formação inicial docente, é necessário que os discentes, em 3 anos, realizem 3.600 horas, sendo 600 horas por semestre, com 85% das atividades realizadas na modalidade presencial e 15% a distância. Nota-se que há também a necessidade de efetuar 480 horas de prática profissional (MEC-PA, 2013).

As instituições formadoras no Paraguai possuem vertentes similares, sendo que as instituições preparam o docente para a profissionalização da carreira docente, na perspectiva da pesquisa, capacitação profissional e participação com a comunidade.

3.5.5.2 Acesso aos programas de formação

O Paraguai oferece diferentes mecanismos de acesso às instituições formadoras de professores, porém cada instituição utiliza de seus procedimentos e políticas de acesso próprio, podendo haver alternância entre modalidades por curso.

Os métodos de acesso às universidades públicas são as provas de suficiência, onde são testados os interessados em áreas de conhecimento, sendo que, a partir da prova e do curso desejado, o acesso pode ser determinado para um número limitado de alunos, com o direito a vaga para aqueles que alcançarem a maior pontuação. Para algumas carreiras, a quantidade de alunos não é determinada, todos que obtiverem a nota mínima necessária, são convocados. Para estes exames de suficiência, as faculdades oferecem cursos preparatórios para os interessados (IBÁÑEZ ET. AL., 2012).

Outro método de entrada é o curso probatório, onde os participantes precisam atingir uma pontuação mínima que lhes permita o ingresso. O aluno tem a possibilidade de acumular seus

pontos durante o desenvolvimento do curso de um semestre, por meio de diferentes métodos de avaliação em cada disciplina.

E, por fim, existe o acesso direto utilizado por algumas universidades privadas, que tem como única condição de entrada a regularização da matrícula após a conclusão do ensino médio e a comprovação de que o estudante consiga pagar as mensalidades cobradas.

3.5.5.3. Complementação da formação inicial do professor

Além dos cursos destinados à formação de professores, os discentes no Paraguai também podem fazer complementações por meio de bolsas, as quais são denominadas por becas. Por meio do MEC-PA, o Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López (Becal) atende os alunos que pretendem ser professores, em três projetos: Idioma Estrangeiro, Mobilidade Autogerida e Mobilidade. O objetivo é comum aos três: aumentar os níveis de geração e aplicação de conhecimento nas áreas de ciência e tecnologia, bem como, em educação, propiciando o aumento da oferta de capital humano avançado.

No primeiro caso – Idioma Estrangeiro –, os estudantes podem permanecer por até 12 meses, e recebem uma bolsa que, somada por todo o período, equivale a US\$ 700,00. Para participar em dos quatro idiomas disponíveis (alemão, francês, inglês e português), os alunos precisam estar cursando no mínimo o terceiro semestre, com rendimento acadêmico de, ao menos, 60% (BECAL, 2019a).

Na segunda possibilidade – Mobilidade Autogerida –, os estudantes podem permanecer por até 6 meses em outro país e recebem uma bolsa que, somada em todo o período, equivale ao valor total de US\$ 10.000,00. Para participar do intercâmbio em uma das universidades descritas em rankings internacionais (QS World, Times Higher Education e Academic Ranking), os alunos precisam, no mínimo, ter cursado 50% do currículo obrigatório em sua universidade original (BECAL, 2019b).

Já, na terceira possibilidade do Becal – Mobilidade –, os estudantes podem permanecer por até 6 meses em outro país e recebem uma bolsa que, somada em todo o período, equivale ao valor total de US\$ 10.000,00. Para participar do intercâmbio em uma das 6 universidades dos Estados Unidos que têm acordo com o governo paraguaio (University of Kansas, Kansas State University, Wichita State University, Washburn University, Pittsburg State University, Emporia State University), os alunos precisam, no mínimo, ter cursado 50% do currículo

obrigatório em sua universidade de origem, com rendimento acadêmico de, ao menos, 60% (BECAL, 2019c).

3.5.6 Ingresso dos docentes à profissão

De acordo com a Lei de número 1.725, conhecida como Estatuto do Docente (2001), o artigo 13 apresenta sobre o acesso à carreira docente e seus requisitos após o estudante ter obtido o seu título acadêmico:

El acceso a la carrera de educador profesional requiere que el postulante tenga título habilitante, sea de reconocida honorabilidad y buena conducta y sea idóneo para el ejercicio de la función docente. A los efectos de verificar su idoneidad, podrá ser sometido a pruebas de competencia profesional. En el ámbito de la educación del sector público, el acceso a la carrera de educador profesional se hará en cada caso por concurso de oposición. El nombramiento de los ganadores de los concursos se efectuará dentro de los treinta días de la fecha en que quede firme la resolución que los declare tales (PARAGUAY, 2001, LED, ARTÍCULO 13).

A nomeação do professor ao setor privado é realizada por contrato particular entre o profissional e a instituição, com a aprovação prévia da supervisão da escola, desde que o professor cumpra os requisitos para exercer o cargo, sendo que as escolas possuem autonomia na designação de aulas, inclusive nos critérios de remuneração (OEI, 1994).

As posições de diretor geral, diretor de diferentes níveis, vice-diretor, supervisor, coordenador, professor de jornada parcial e integral da rede pública devem ser preenchidos por meio de concurso de oposição (conjunto de procedimentos técnicos, que se baseiam em um sistema de avaliação de relatórios, certificados, antecedentes, cursos de capacitação, experiências, expressados por valores quantificados e comparáveis) por meio de avaliação de títulos, méritos e atitudes.

O artigo 18 do ED, apresenta que o professor pode ser considerado: (a) titular, aquele que entra no cargo por nomeação ou por contrato, dependendo se é do setor público ou privado; e (b) provisório, que acessa a posição temporariamente em substituição do proprietário.

3.6. URUGUAI

Com a menor população dos Estados Partes do Mercosul, o Uruguai é também um dos mais antigos membros do bloco comercial. A seguir, serão apresentadas: informações de aspectos políticos; contexto geográfico que o país se encontra, bem como, a quantidade da população por região; aspectos religiosos que demarcam a população; a moeda oficial que circula no território, e o contexto educacional da Educação Básica e da formação inicial docente.

3.6.1. Contexto sociopolítico

Oficialmente, denominado como República Oriental do Uruguai, sendo governado por um sistema republicano presidencialista, no qual seus representantes são escolhidos por meio de eleições diretas que ocorrem a cada cinco anos (OAS, 2018). O país possui a cidade de Montevideo como capital (IBGE, 2016b).

Dentre os 12 países da América do Sul, o Uruguai é o décimo primeiro em maior área territorial, ficando à frente apenas da Guiana, e o décimo maior em população, ficando à frente da Guiana e do Suriname. O país faz fronteira com a Argentina e com o Brasil e, diferentemente destes, não possui divisão por regiões; é composto por 19 departamentos divididos em uma área territorial de 176.215 km² (IBGE, 2016b).

A bandeira nacional do Uruguai é representada por faixas horizontais e um desenho no canto superior esquerdo. As faixas, de cores brancas e azuis simbolizam o céu, e a caricatura, o Sol de maio, responsável por iluminar a revolução que resultou na independência do país em 1825, conforme se observa na figura 20 (URUGUAI, 2018).

Figura 20 – Bandeira nacional da República Oriental do Uruguai.



Fonte: Mercosur (2018d).

O sistema institucional do Uruguai baseia-se na Constituição de 1930 que sofreu diversas emendas aprovadas por voto universal. O respeito à Constituição Republicana é essencial para a ordem do país e o sistema político-institucional gira em torno dela (OAS, 2018). Atualmente, a constituição vigente é do ano de 1967 e suas modificação ocorreram em: 26 de novembro de 1998, 26 de novembro de 1994, 8 de dezembro de 1996 e, a última, em 31 de outubro de 2004 (URUGUAY, 2016).

3.6.2. Cenário da população

Em 2011, de acordo com o Censo realizado, o Uruguai tinha mais de três milhões de pessoas. Conforme o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2011, a população uruguiaia alcançou 3.286.314 habitantes, divididos em 19 departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rivera, Rocha, Río Negro, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó e Treinta y Tres (INE, 2012). Os departamentos uruguaios são subdivididos em 112 municípios (MUNICIPIO DIGITAL, 2017). Geograficamente, esses departamentos se distribuem como é apresentado na figura 21.

Figura 21 – Mapa político da República Oriental do Uruguai.



Fonte: Maps of World (2013e).

Entre os 19 departamentos: o de Artigas possui 73.378 (2,23%) habitantes; Canelones, 520.187 (15,83%); Cerro Largo, 84.698 (2,58%); Colonia, 123.203 (3,75%); Durazno,

57.088(1,74%); Flores, 25.050 (0,76%); Florida, 67.048 (2,04%); Lavalleja, 58.815 (1,79%); Maldonado, 164.300 (5,00%); Montevideo (40,14%), 1.319.108; Paysandú, 113.124 (3,44%); Río Negro, 54.765 (1,67%); Rivera, 103.493 (3,15%); Rocha, 68.088 (2,07%); Salto, 124.878 (3,80%); San José, 108.309 (3,30%); Soriano, 82.595 (2,51%); Tacuarembó, 90.053 (2,74%), e Treinta y Tres possui 48.134 (1,46%) habitantes (INE, 2012). Para uma melhor visualização podemos observar essa distribuição no quadro 32.

Quadro 32 – Distribuição populacional do Uruguai.

Departamentos	População	Porcentagem
Artigas	73.378	2,23
Canelones	520.187	15,83
Cerro Largo	84.698	2,58
Colonia	123.203	3,75
Durazno	57.088	1,74
Flores	25.050	0,76
Florida	67.048	2,04
Lavalleja	58.815	1,79
Montevideo	1.319.108	40,14
Maldonado	164.300	5,00
Paysandú	113.124	3,44
Río Negro	54.765	1,67
Rivera	103.493	3,15
Rocha	68.088	2,07
Salto	124.878	3,80
San José	108.309	3,30
Soriano	82.595	2,51
Tacuarembó	90.053	2,74
Treinta y Tres	48.134	1,46
Total	3.286.314	100

Fonte: INE (2012).

Nota-se que a população é dividida de maneira desigual, sendo o extremo Sul, onde fica a capital Montevideo, a área mais povoada. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Uruguai possui uma das expectativas de vida mais altas da América Latina. Entretanto, as grandes taxas de emigração interferem, contrabalanceando o crescimento da população no país (CABELLA; PELLEGRINO, 2005).

De acordo com o Banco Mundial (WORLD BANK, 2017), a população do Uruguai alcançou, em 2016, aproximadamente, 3.444.006 habitantes e, com base nos últimos quinze anos, possui uma taxa de crescimento populacional de 3,56%, um número que pode ser considerado baixo devido: à baixa natalidade; à alta expectativa de vida – 77 anos, e à emigração (PAIS, 2017).

Quadro 33 – Progressão quinquenal da população uruguaia.

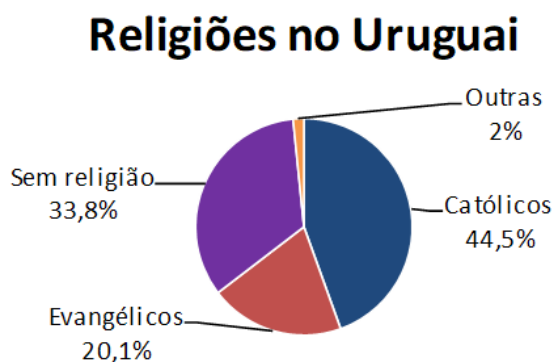
Ano	Quantidade
2010	3.374.415
2015	3.431.552
2020	3.494.387
2025	3.548.938
2030	3.594.299
2035	3.628.564
2040	3.650.962

Fonte: Nations (2017).

A projeção do INE estima que o Uruguai, em 2050, terá 3,65 milhões de habitantes. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) acredita que essa década será o auge da população uruguaia e estima que depois dela a população deixe de crescer (CABELLA; PELLEGRINO, 2005).

A língua oficial do Uruguai é o espanhol e, embora esse idioma seja usual em diversos países, há variações entre regiões. A religião predominante no país é o catolicismo, com cerca de 44,5%; os evangélicos representam 20,1%; os que não têm nenhum vínculo religioso correspondem a 33,8%; as outras religiões, são, portanto, 2% da população, conforme observa-se na figura 22 (FRANCISCO, 2018b).

Figura 22 – Religiões no Uruguai.



Fonte: Francisco (2018b).

Atualmente, a moeda do Uruguai é o peso uruguaio, também denominado pela sigla UYU. Os valores de cada nota são: 20, 50, 100, 200, 500 e 1.000 pesos uruguaio; já os valores de cada moeda são: 1, 2, 5 e 10 pesos uruguaio (BCU, 2018a, 2018b).

3.6.3 Sistema educativo

Para compreender de que maneira está organizada a educação uruguaia atualmente, faz-se necessário averiguar qual o quantitativo de docentes e alunos. Dessa maneira, a seguir,

apresentam-se informações que desvelam as matrículas e os professores no Uruguai, nos sistemas de ensino público e privado, na Educação Básica.

Com um total de 683.641 alunos matriculados no ano de 2016 na Educação Básica, o Uruguai tem 557.648 discentes no sistema de ensino público e 125.993 correspondentes ao privado. Já em relação à quantidade de professores da Educação Básica no país, há um total de 31.555 na esfera pública e 9.122 que atuam no setor privado, constando 61.038 docentes, de acordo com o quadro 34.

Quadro 34 – Alunos matriculados e professores atuando na Educação Básica no Uruguai.

Sistema	Nível	Matrículas	Total	Professores	Total
Público	Primeira Infância e Inicial	84.894	557.648	2.974	31.555
	Primária	246.239		19.799	
	Média Básica	122.764		-	
	Média Superior	103.751		8.782	
Privado	Primeira Infância e Inicial	29.971	125.993	1.089	9.122
	Primária	53.526		8.033	
	Média Básica	25.722		-	
	Média Superior	16.774		-	
Total	Primeira Infância e Inicial	114.865	683.641	4.063	61.038
	Primária	299.765		27.832	
	Média Básica	148.486		20.361	
	Média Superior	120.525		Professores	

Fonte: MEC-UR (2017).

Nota-se que o sistema educacional do Uruguai perpassa os ensinos público e privado. Além disso, a organização curricular do país se dá por meio das modalidades: Educação Inicial; Educação Primária; Educação Média Básica; Educação Média Superior, e Educação Terciária. Estas têm a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade, de acordo com o quadro 35.

Quadro 35 – Organização curricular uruguaia.

Nível	Etapa Cine	Obrigatoriedade	Complemento	Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Inicial	Educação na Primeira Infância Cine 0	Não obrigatória	-	0 a 2 anos	Magistério
	Inicial Cine 0			3 anos	
Educação Primária	Cine 1	Obrigatória	-	4 a 5 anos	
				6 a 11 anos	

Educação Média Básica	Ciclo Básico ou Ciclo Básico Tecnológico Cine 2		-	12 a 14 anos	Formação com especialização na área	
Educação Média Superior	Bacharelado Geral (foco em educação terciária); Bacharelado Tecnológico (foco em formação profissional e educação terciária); ou Técnico profissional (foco em formação profissional Cine 3		-	15 a 17 anos	Formação em Educação com área específica	
Educação Terciária	Formação em Educação Cine 6	Não obrigatória	-	A partir de 18 anos	Formação em educação com especialização	
	Graduação Cine 6		-			
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)		Professor com especialização	
			Diplomatura (Lato sensu)			
			Mestrado (Stricto sensu) Cine 7			Mestrado
			Doutorado (Stricto sensu) Cine 8			Doutorado
Pós-doutorado						

Fonte: Uruguay (2008); Unesco (2010); Siteal (2017).

3.6.4 Trajetórias históricas, legislativas e alocação de recursos econômicos na formação inicial do professor

Neste capítulo, será abordada a formação inicial de professores no Uruguai, partindo de alguns fatos históricos que contribuíram para que a carreira docente neste país fosse reconhecida como uma profissão. Em seguida, será realizada uma análise das principais leis que regulamentam a profissão docente em território uruguaio, abordando também a forma como são alocados os recursos governamentais no financiamento da formação inicial de professores.

Nota-se que alguns dos países de língua espanhola utilizam as palavras maestro para se referirem aos profissionais que atuam na educação infantil e na educação primária (0 aos 11 anos), professor para aqueles que atuam na educação secundária (12 aos 17 anos) e maestro técnico ou professor para aqueles que atuam na educação técnica profissional (15 aos 17 anos).

Neste sentido, ao utilizarmos estas palavras deverá ficar subentendido os níveis de atuação de cada um destes profissionais.

3.6.4.1 Trajetórias históricas

A profissionalização da carreira docente no Uruguai teve início em 1885, com a implantação das escolas normais e inauguração dos institutos normais, que, até então, era de exclusividade da capital Montevideo (POLOMERCOSUR, 2013). “Em 1949 fundou-se o Instituto de Professores Artigas (IPA) em Montevideo, concebido como uma instituição modelo, produtora de uma elite de docentes titulados, inspirado no modelo francês” (RODRIGUEZ, 2008, p. 13).

Em 1977, durante o governo militar instaurado no Uruguai, na década de 70, foram criados no interior do país, 21 Institutos de Formação Docente (IFD), instituídos, oficialmente, pelo Conselho Nacional de Educação (Conae), por meio do Decreto Conae de número 32, com intuito de descentralizar e mudar da capital Montevideo para o interior do país parte da responsabilidade pela formação docente (POLOMERCOSUR, 2013).

De acordo com Rodríguez (2008), este foi um artifício utilizado pela ditadura militar para enfraquecer o modelo institucional do IPA, uma vez que os professores formados neste instituto eram considerados ‘ideologicamente perigosos’ pelo governo militar.

Com isso, ficou a cargo dos IFD do interior a responsabilidade pela formação dos professores de ensino fundamental, bem como, a formação parcial dos professores do ensino médio, ofertando, neste último caso, apenas a formação pedagógica dos “cursos chamados *tronco comum*, que é um conjunto de assuntos comuns ao treinamento de professores, porém não fornecem a formação específica dos distintos professorados” (RODRIGUEZ, 2008, p. 13).

Desta forma, as disciplinas específicas para os professores do ensino médio formados nos IFD, são consideradas de categoria livre, o que, em outras palavras, pode ser compreendido como sendo de categoria facultativa ou optativa. Assim, fica a critério desses docentes a possibilidade de agregar também o conhecimento específico à sua formação, neste caso, o IPA é a principal instituição que mantém a exclusividade na oferta deste serviço, o qual utiliza um processo seletivo por meio de provas, para aqueles que almejam completar a sua formação.

No final do ano de 1984, período que antecedeu o fim da ditadura militar, foram realizadas reuniões pelo Acordo Nacional Programático (Conapro), em que representantes de organizações sociais e diversos partidos políticos debateram a estrutura básica da futura Lei de

Educação, que foi sancionada, inicialmente, como Lei de Educação de Emergência de número 15.739, aprovada em 28 de março de 1985 (ANGELO, 2007).

Por meio dessa lei, foi possível estabelecer a estrutura atual da educação pública uruguaia, tal qual se conhece hoje. Também foi criada a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) como uma entidade autônoma, e estabelecido o Conselho Diretivo Central (CODICEN), como órgão nacional de educação.

De acordo com a Lei Geral de Educação, numerada por 18.437/2008, em seu artigo 53, a ANEP, criada pela lei de número 15.739, em 28 de março de 1985, deve obedecer aos seguintes princípios:

- (a) Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta.
- (b) Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.
- (c) Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente Ley en los ámbitos de su competencia.
- (d) Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia (URUGUAY, 2017, ARTICULO 53).

Pautada de acordo com estes princípios, a ANEP se constitui como uma instituição pública fundamental para o desenvolvimento e cumprimento das políticas educativas no âmbito de sua competência em todo território uruguaio. Quanto às modalidades de ensino, tanto a educação primária, secundária e técnica como os centros de formação de professores estão subordinados à Direção de Formação e Aperfeiçoamento Docente (DFPD), que, por sua vez, se encontra diretamente vinculada ao CODICEN (POLOMERCOSUR, 2013).

Em meados da década de 1990, e no âmbito do processo de reforma educacional realizado pelo CODICEN, liderado pelo Professor Germán Rama, foram criados os primeiros Centros Regionais de Professores (CERP). Eles são voltados à formação inicial para professores do ensino médio localizados no interior do país.

Em 2017, a criação dos CERP completou 20 anos desde a instalação dos primeiros centros, os quais estão representados por seis instalações localizadas nas cidades de Atlântida, Maldonado, Rivera, Flórida, Colônia e Salto (POLOMERCOSUR, 2013).

Com a expansão para o interior das instituições de formação docente, os CERP buscam regionalizar e descentralizar o sistema de formação de professores (RIOS, 2007). Neste contexto, o autor aponta pontos positivos com a criação dos CERP: a profissionalização dos docentes no interior do país e o número expressivo de formados ao longo dessas duas décadas.

3.6.4.2 Legislação e a estrutura dos programas de formação inicial de professores

A compreensão de como se estrutura e funciona o sistema educacional de um determinado país requer um estudo minucioso das leis que regulam a educação, do mesmo modo, compreender todo o percurso realizado por um professor, desde a sua inserção à formação inicial até o pleno exercício da sua profissão docente, perpassa também pelo estudo de tais leis.

Neste sentido, tomando como objeto de estudo o sistema educacional uruguaio com intuito de conhecer como se dá a trajetória da formação inicial de um professor até sua inserção no mercado de trabalho, condiciona-se primeiramente à leitura e análise de alguns pontos específicos: (a) da LGE, numerada por 18.437/2008; e (b) dos parâmetros estabelecidos pelo Sistema Único Nacional de Formação Docente (SUNFD) de 2008, aprovado pela ata de número 63, resolução 67, de 18 de outubro de 2007, o qual começou a ser construído em 2005, juntamente com o Lineamento Curricular (LC), sendo consolidados com a participação de diversos representantes da comunidade acadêmica, entre eles, professores, especialistas e egressos.

Segundo Búrigo (2009), toda a formação de educação básica é integrada pelo SUNFD, e o LC, por sua vez, se sustenta em um núcleo de formação profissional comum, ressaltando as especificidades da docência enquanto profissão, a qual integra uma complexidade de campos em seu exercício; por exemplo: saber o que, como, a quem e para que ensinar.

No que diz respeito à distribuição da carga horária em horas/aula (horas semanais de 45 minutos distribuídas em cursos anuais) de docência direta, variam de 48 a 78 horas/aula de acordo com a seguinte estrutura: (a) núcleo profissional de formação comum, com 48 horas/aula; (b) formação específica do magistério, com 69 horas/aula; (c) e formação específica de professorado e técnico tecnológico (professor e maestro técnico), em média de 78 horas/aula.

Neste contexto, a prática docente da formação de professores ficou estabelecida em 1240 horas, distribuída nos quatro anos de formação da seguinte forma: (a) primeiro ano, com 40 horas/anuais; (b) segundo e terceiro anos, com 360 horas/anuais; e (c) quarto ano, 480 horas/anuais.

No primeiro ano se tem a prática de observação e análise da instituição educativa, tanto pelo professor como pelo professor técnico, já no segundo, terceiro e quarto anos, esta prática refere-se à unidade didática docente, de acordo conforme cada uma das especialidades. Esta carga horária não se aplica a todos os casos, podendo diversificar em razão do tipo de formação, da especialidade e do ano que cursa o estudante.

O novo LC trouxe avanços ao possibilitar uma prática docente que envolve a investigação e a extensão, a formação em nível de pós-graduação e a criação de departamentos, característica específica da estrutura universitária. Entretanto, os professores destacam alguns apontamentos a serem considerados:

as diferenças sociais, econômicas e culturais presentes no País, impedem a formulação de um programa único de formação docente; o plano único reduz os tempos pedagógicos de 4500 horas/relógio distribuídas em quatro anos a 2880 horas/relógio; o ensino de inglês é reduzido de 200 horas/relógio para 45 horas/relógio; e a carga horária das aulas de informática é reduzida. Os professores também questionam a participação efetiva da comunidade acadêmica na elaboração do Lineamento Curricular, bem como a falta de avaliação dos planos anteriores que impede colocar em marcha este novo plano de formação docente (URUGUAI, 2007 *apud* BÚRIGO, 2009, p. 22).

Tais apontamentos realizados pelos professores parecem razoáveis, uma vez que estas mudanças possuem fortes implicações na formação docente e, como tal, não podem ser desconsideradas no processo de constituição do LC.

Quanto à regulação das instituições de formação de professores, ficou definido que elas dependerão do CODICEN da Administração Nacional de Educação Pública. Para isso, existem duas subestruturas de administração: uma correspondente aos tradicionais institutos de formação de professores e outra para os CERP.

O primeiro é regulado pela Direção de Formação e Melhoramento de Professores (DFMP), integrado por um conselho de coordenação interinstitucional, da qual dependem várias comissões, serviços de consultoria técnica e um comitê de coordenação interno.

A DFMP inclui os Institutos de Formação de Professores, cuja função é a formação inicial para docentes de ensino secundário (educação média) e o Instituto Nacional de Educação Técnica (INET) que é responsável pelos professores de educação técnica.

Por outro lado, no âmbito da atual reforma, o CODICEN criou a Secretaria de Treinamento e o Centro de Melhoria de Ensino e Treinamento. Este, por sua vez, é o responsável pela organização dos CERP e pela programação e execução de programas de treinamento de inspetores, diretores e treinadores para CERP. Os centros procuram facilitar o acesso da população do interior do país para a carreira do corpo docente e, desta forma, favorecer a permanência de professores e alunos em seus locais de origem.

3.6.4.3 Alocação dos recursos econômicos

Segundo o MEC-UR, no período de 2004 a 2015, o gasto público em educação cresceu a uma taxa anual média de 7,6%. No mesmo período, o crescimento anual do PIB foi de 4,4%. Em 2015, os gastos públicos em educação totalizaram pouco mais de 2.349 milhões de dólares nesse ano, o que significa um crescimento de 1% em relação a 2014 (URUGUAY, 2016).

A despesa pública de educação aumentou sua participação no PIB em 1,4 ponto percentual no período de 2004 a 2015, passando de 3,2% do PIB, em 2004, para 4,6%, em 2015. A parcela da despesa pública em educação, na despesa total do governo central de 2015, foi de 17,8% (INEEd, 2017).

A maioria dos gastos públicos em educação é executada pela ANEP, isto é, 67%; e 17% pela *Universidad de la República* (UDELAR). Os restantes 16% dos gastos correspondem a outro conjunto de serviços e instituições, que direcionam e executam recursos públicos para o setor educacional.

Conforme o Panorama da Educação (URUGUAY, 2016), disponível no *site* do MEC-UR, os últimos dados dos países que compõe o Mercosul, referentes ao gasto público em educação como porcentagem do PIB, mostram que, no período de 2010 a 2015, o Uruguai investiu cerca de 4,6% do PIB em educação.

Se comparado com o investimento público em educação realizado pelos 35 países membros da OCDE, o Uruguai investe bem menos em relação ao que se investe nestes países, o que, em média, está entre 6% e 8% do PIB de cada um deles (SILVA FILHO, 2014).

No quadro 36, é possível verificar alguns dos indicadores socioeconômicos apresentados pelo Uruguai no período de 2011 a 2016, com informações referentes ao PIB e ao IDH.

Quadro 36 – PIB e IDH do Uruguai

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PIB (em bilhões/dólares)	47,96	51,26	57,53	57,24	53,27	52,42	56,15
IDH (nota/classificação)	0,783 (48°)	0,792 (51°)	0,790 (50°)	0,793 (52°)	0,795 (54°)	0,804 (56°)	0,804 (55°)

Fonte: World Bank (2018e); UNDP (2011, 2013, 2014, 2015 2016, 2018).

Embora os últimos dados, de 2018, tenham colocado o Uruguai na 55ª posição no ranking internacional do IDH, com 0,804 pontos, é notório o progresso que este país vem mantendo ao

longo dos anos em busca de um espaço no seletivo grupo de países com alto nível de desenvolvimento humano.

3.6.5 Modelo de formação inicial do professor: instituições formadoras, acesso à universidade e programas de complementação

Para compreender o modelo de formação inicial de professores no Uruguai, é necessário ter uma caracterização clara e objetiva dos principais elementos que constituem este modelo. Neste sentido, apresentam-se nos próximos subitens algumas informações concernentes às instituições formadoras, a forma de acesso aos programas de formação inicial, bem como, a caracterização estrutural de cada um deles.

3.6.5.1 Instituições formadoras de professores de educação básica

Com intuito de identificar quais são as principais instituições formadoras de professores no Uruguai e de compreender como elas se constituem, organizou-se em um quadro algumas das suas principais atribuições.

Segundo Rodriguez (2008), as instituições responsáveis pela formação docente dos professores do Uruguai se estruturam da seguinte forma:

Quadro 37 – Instituições de formação docente.

Instituições Formadoras	Atribuições
Institutos de Formação Docente (IFD)	Formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo, neste último caso, apenas a formação pedagógica, ficando as disciplinas específicas em categoria livres, devendo os alunos passar por provas no Instituto de Professores Artigas (IPA) de Montevideo.
Instituto de Professores Artigas (IPA)	Formação de professores de Ensino Médio e formação complementar dos professores de Ensino Médio oriundos dos IFD.
Instituto Nacional de Ensino Técnico (INET)	Formação de professores para o Ensino Técnico.
Centros Regionais de Professores (CERP)	Formação de professores de Ensino Médio
Instituto Superior de Formação Física	Formação de professores de educação física
Universidades	Formação de docentes e demais profissionais

Fonte: Rodríguez (2008).

Neste contexto, a formação inicial do professor no Uruguai é realizada, em grande parte, de forma gratuita, ficando a cargo de poucos institutos privados, complementar a oferta. É importante salientar que, para estas instituições particulares ofertarem os processos formativos de professores, é necessária uma habilitação pelo CODICEN, o qual determina as atribuições a serem seguidas.

Segundo o Plano Nacional Integrado de Formação Docente de 2008, há três grandes blocos que dividem as atribuições de cada um dos institutos e centros de formação docente, que são: (a) núcleo profissional comum, a cargo dos IFD; (b) a formação disciplinar específica, de responsabilidade do IPA; e (c) a didática-prática docente, a qual atravessa toda a formação desde o primeiro ano do curso (GATTI, 2010).

Conforme a autora supracitada, a formação docente de graduação dura no mínimo quatro anos e, para ingressar, exige-se ter bacharelado completo, o que no Brasil equivale ao ensino médio completo. Na licenciatura, existem três modalidades de frequência: (a) presencial, com aulas todos os dias, em meio período ou em período integral; (b) semipresencial; e (c) semilivre.

A modalidade semipresencial é um fator que torna a formação de professores mais democrática ao mesmo tempo em que se torna um instrumento eficaz para melhorar a graduação em cursos com déficit histórico. No entanto, a modalidade semilivre é efetivada por meio da frequência do núcleo profissional comum em um IFD e por uma orientação como aluno livre para a formação disciplinar e para a prática docente (GATTI, 2010).

3.6.5.2 Acesso aos programas de formação

No que diz respeito às condições de acesso aos programas de formação inicial de professores, tanto no IPA como nos IFD, INET e CERP, tem-se no Uruguai exigências que são bem similares aos implementados para o ingresso nas universidades.

Para acessar os cursos que formam professores para atuarem nos níveis inicial (3 aos 5 anos) e primário (6 aos 11 anos), exige-se ser aprovado no segundo ciclo de educação secundária (15 aos 17 anos), em qualquer orientação, ou no terceiro de educação técnico-profissional (15 aos 17 anos), exigindo-se ter menos de 30 anos; para este caso, não se aplica prova de acesso. Para ingressar nos cursos que formam professores para a educação média (12 aos 17), a exigência é ter sido aprovado no segundo ciclo de educação secundária e não ter completado 40 anos (UDELAR, 2018).

Não há processo seletivo para ingressar em cursos de formação superior nas instituições públicas e privadas do Uruguai, basta realizar a matrícula apresentando somente os documentos necessários, como é o caso da Universidade da República (UDELAR), que exige apenas os seguintes documentos: (a) certificados de estudos que comprove a formação prévia requerida pelo respectivo serviço universitário; (b) cédula de identidade vigente; e (c) fotografia requerida pelo respectivo serviço.

3.6.5.3 Complementação da formação inicial do professor

No que diz respeito à complementação da formação inicial do professor no Uruguai, identificou-se o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica, que é destinado à promoção da mobilidade entre os estudantes da carreira docente na região Ibero-América, ou seja, os países do continente americano de idiomas português e espanhol. Para se inscrever, o discente necessita estar cursando o terceiro ano, ter sido aprovado nos dois primeiros anos e ter média escolar igual ou superior a 7 (URUGUAY, 2019).

Além disso, segundo o SUNFD (2008), ficaram estabelecidas três modalidades de formação permanente ou complementar, para os docentes da ANEP:

- a) Cursos de actualización: destinados a docentes de ANEP para la actualización acerca de los avances en algún campo del saber vinculado a la realidad educativa, disciplinar o temáticas vinculadas al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación. Su duración se debe determinar de acuerdo a las características de los temas abordados. Se entiende necesaria la evaluación final.
- b) Cursos de perfeccionamiento: destinados a docentes de ANEP con el objeto de profundizar sobre temas vinculados a la realidad educativa o disciplinar, dando respuesta a las demandas emergentes o a necesidades y problemáticas coyunturales. Su duración se debe determinar de acuerdo a las características de los temas abordados. Deben ser cursos con evaluación.
- c) Jornadas académicas: dentro de este punto se incluyen congresos, conferencias, talleres, entre otros. La evaluación no es una condición necesaria en este tipo de actividades.

Com isso os cursos de formação complementar dos professores do ensino básico, ao contrário dos cursos de pós-graduação, são mais flexíveis e podem abordar uma diversificada gama de demandas e atualização de interesses que atentem para os novos problemas e desafios que o professor enfrenta no pleno exercício da sua profissão docente.

3.6.6 Ingresso dos docentes à profissão

De acordo com o artigo 69, do capítulo VII, do Título III, da LGE, de número 18.437/2008, são estabelecidas as seguintes bases para o estatuto do funcionário docente e não docente:

- a) Para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio será preciso acreditar dieciocho años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 76 de la Constitución de la República.
- b) Los maestros de Educación Inicial y Primaria y los profesores de Educación Media Básica deberán poseer el respectivo título habilitante.
- c) El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente, así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.
- d) A los efectos de la carrera docente se jerarquizará la evaluación del desempeño en el aula, los cursos de perfeccionamiento o postgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes.
- e) La destitución de los funcionarios sólo podrá ser resuelta por causa de ineptitud, omisión o delito, previo sumario durante el cual el inculpado haya tenido oportunidad de presentar sus descargos, articular su defensa y producir prueba (URUGUAY, 2017, ARTICULO 69).

Assim, por meio da lei, fica estabelecida a idade mínima de dezoito anos e a exigência da habilitação específica para o pleno exercício da docência, em qualquer área do conhecimento, e da aprovação em concurso público como pré-requisito para ocupação efetiva de qualquer cargo docente nas escolas públicas do país.

De acordo com o Estatuto do Funcionário Docente, o ingresso na carreira se dará de duas formas: em caráter efetivo e não efetivo. Quanto ao docente efetivo, no artigo 26 deste mesmo estatuto, são realizadas as seguintes observações:

- a) El ingreso a los cargos de maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Secundaria, Profesor y Maestro Técnico de educación Técnico Profesional, mediante concurso de méritos, de oposición y méritos, u oposición, entre egresados de los respectivos centros de formación docente, según lo determine el Consejo respectivo.
- b) El ingreso a los cargos de Profesor de Educación Secundaria y Profesor o Maestro Técnico de Educación Técnico Profesional, mediante concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante, siempre que no estén dispuestos a concursar los egresados de los respectivos centros de formación docente.
- c) El ingreso a los cargos de Profesor Adscripto y Preparador o Ayudante de Laboratorio por el régimen establecido en los incisos anteriores.
- d) El ingreso a los cargos de Educación de Adultos y de Profesor Especial de Primaria mediante concurso de oposición y méritos o de oposición según se determine.
- e) El ingreso a los cargos de Director y Subdirector de establecimientos educacionales, mediante concurso de oposición o de oposición y méritos, según determine el Consejo respectivo.

- f) El ingreso a los cargos inspectivos mediante concurso de oposición u oposición y méritos, según establezcan las Bases aprobadas por el CODICEN.
- g) Para concursar cargos de Dirección e Inspección será preceptivo la previa aprobación de los cursos que se dicten, de acuerdo con la reglamentación correspondiente (URUGUAY, 1993, ARTICULO 26).

Neste contexto, dado pelo Estatuto do Funcionário Docente, fica evidente que o efetivo exercício da docência nas escolas públicas requer além do título atribuído pela formação, a aprovação em concurso público. Entretanto, este mesmo estatuto, em seu Capítulo III, artigo 8, permite o exercício da docência não efetiva e em caráter interino ou suplente por:

8.1. Los egresados de los Institutos de Formación Docente que se inscriban em los registros establecidos en los artículos 33 a 35 y normas concordantes y que:

- a) Hayan generado derecho a cargo mediante concurso sin adquirir efectividad por no existir vacante o haberse abstenido de hacer opción.
- b) No hayan generado derecho a cargo por no haber concursado o no haber alcanzado el puntaje correspondiente.

8.2 En Educación Secundaria y Técnica las personas que acrediten debida competencia en la respectiva asignatura y hayan completado como mínimo los estudios de Educación Media o, en su caso, posean título de Técnico Agropecuario otorgado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, previo su registro y ordenamiento por méritos, cuando no existan docentes efectivos o titulados sin cargo, o que aún no hayan completado la unidad docente (URUGUAY, 1993, ARTICULO 8).

Embora o ideal estabelecido por lei para o exercício da docência exija a habilitação específica e a aprovação em concurso público, nota-se, por meio deste artigo, a abertura de exceções para o provimento de cargos docentes por pessoas de escolaridade média ou o médio técnico, desde que possuam a competência para assumir as atribuições do cargo.

Quanto ao docente não efetivo nas instituições públicas, no artigo 29 são dadas as diretrizes para o ingresso e permanência do professor no mercado de trabalho:

Los docentes no efectivos serán llamados por el orden de precedencia que tengan en los registros correspondientes de su subescalafón a ocupar los cargos con carácter interino o suplente. En los casos en que se ejerza la docencia en cargos interinos se computarán los períodos correspondientes para su antigüedad funcional, que serán tomados en unidades año docentes, considerándose las actividades continuas o discontinuas. Consecuentemente, se fijará un progresivo cuatrienal sobre sus sueldos base, equivalente al de los docentes efectivos al pasar de grado escalafonario. Cada Consejo desconcentrado implementará su aplicación. Los efectos previstos precedentemente tienen un alcance exclusivamente remuneratorio (URUGUAY, 1993, ARTICULO 29).

Segundo o Capítulo 15 do Informe Educacional sobre o Uruguai, realizado pela OEI, as exigências para os docentes no setor privado são diferentes das estabelecidas para o setor

público: “dado que por mandato Constitucional en Uruguay existe libertad de enseñanza, a los docentes que ejercen en el ámbito privado no se les exige título habilitante” (OEI, 1993, p.17).

Com isso há uma flexibilização justamente sobre a exigência do título de habilitação para o exercício da docência, algo que pode ser visto como um ponto negativo para a qualidade do ensino privado.

Quanto as instituições públicas, os salários são regidos por convênio entre as partes (governo, empregadores e empregados), havendo compensações por plano de carreira. Portanto, o ingresso dos professores ao mercado de trabalho, ocorre oficialmente por meio de concurso público, mas também é permitido o acesso de pessoas sem formação específica para atuarem na educação, na ausência dos concursados.

4. JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas a justaposição e a comparação, em decorrência da Árvore de Categorias preconizada na Metodologia de Educação Comparada. Foram desenvolvidos quatro eixos para nortear a pesquisa, na busca de atender o objetivo deste trabalho, apresentado na introdução, com intuito de 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. Para tanto, propõe-se como eixos para as fases do desenvolvimento da investigação: (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 nos países Estados Partes; e (d) Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes.

4.1. Contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes

No que diz respeito ao contexto sociopolítico e educativo dos países Estados Partes, conforme se observa no quadro 38, foram detalhados, para cada nação, de acordo com os apontamentos de Bray, Adamson e Mason (2015): o local, destacando o continente e as fronteiras; a extensão do 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, até 2040; a divisão política, subdivida em departamentos, províncias, estados e cidades; os idiomas oficiais; as moedas; e as crenças religiosas.

Quadro 38 – Comparação do cenário da população nos países Estados Partes do Mercosul

País		Argentina		Bolívia		Brasil		Paraguai		Uruguai	
Local	Continente	América do Sul									
	Fronteiras	Chile, Brasil, Paraguai, Bolívia e Uruguai		Brasil, Paraguai, Peru, Chile e Argentina		Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela		Bolívia, Argentina e Brasil		Brasil e Argentina	
Território (km²)		2.791.810		1.098.581		8.515.759		406.750		176.215	
População (2016) (habitantes)		43.847.430		10.887.880		207.660.929		6.725.238		3.444.006	
Distribuição populacional por região		Norte Grande Argentino	21,41%	Andina	Sul	14,28%	Oriental	97,32%	-		
		Centro	19,29%	Subandina	Sudeste	41,87%	Ocidental (Chaco)	2,68%			
		Cuyo	7,11%	Llanos	Centro-Oeste	7,65%	-				
		Buenos Aires	38,95%	-	Norte	8,64%					
		CABA	7,20%		-	Nordeste					
		Patagônica	6,03%								
Crescimento de habitantes até 2040, em relação a 2016		32%		46%		12%		27%		11%	
Divisão política	Departamentos Províncias Estados	23 províncias		9 departamentos 112 províncias		26 estados 1 Distrito Federal		17 departamentos		19 departamentos	
	Municípios	1826		327 municípios 1384 cantões 11 municípios autônomos indígenas		5.570		254		112	
Idioma		Espanhol		Castelhano e mais 36 outros		Português		Guarani e castelhano		Castelhano	
Moeda Oficial / Sigla		Peso Argentino – ARS		Boliviano – Bs.		Real – R\$		Guarani – PYG		Peso Uruguaio – UYU	
Religião		Católica	76,5%	Católica	67%	Católica	65%	Católica	89,6%	Católica	44,1%
		Evangélica	9%	Protestante	3%	Evangélica	22,1%	Protestantes	6,2%	S. vínc.	33,8%
		Indiferentes	11,3%	Outras	30%	Sem religião	8%	Evangélica	1,1%	Evang.	20,1%
		Outras	3,2%	-		Espírita	2%	Outras	2%	Outras	2%
		-				Outras	2,9%	Sem vínculo	1,1%	-	

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

É possível notar, primeiramente, 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.

Por fim, 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.

Já o quadro 39, a seguir, apresenta o quantitativo de professores e alunos por sistema público e privado da educação básica, em cada país objeto desta comparação, a qual levou em consideração apenas o setor público, pois, conforme se observa no quadro, os países não informam completamente os quantitativos no setor privado.

Quadro 39 – Quantitativo de professores e alunos da Educação Básica pública, nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Professores	Matrículas
--------	-------------	------------

Argentina	559.826	7.992.265
Bolívia	127.609	2.531.032
Brasil	1.892.519	39.721.032
Paraguai	80.852	1.145.841
Uruguai	31.555	557.648

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nota-se que a maior quantidade de alunos acompanha o país mais populoso: o Brasil, com 39.721.032 discentes. 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. Tais números estão em concordância com o Instituto Ayrton Senna et al. (2016) e Poggi (2009), que discorrem sobre os desafios da educação na América Latina.

Por sua vez, o quadro 40 retrata em teor comparativo, as 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 ESFM que têm a exclusividade de ofertar egressos que possam atuar na educação técnica.

O Brasil 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.

Quadro 40 – Atribuições das instituições de ensino nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Instituições formadoras	Atribuições
Argentina	Escolas Normais Superiores	Formação de professores para o ensino inicial.
	Institutos de Ensino Superior	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
	Institutos Provinciais de Formação Docente	Formação de professores para o Ensino Inicial e Educação Primária.
	Institutos Terciários de Ensino e Educação Técnica	Formação de professores para o Ensino Secundário e Profissional.
	Universidades	Formação de professores para a docência.
Bolívia	Escolas Superiores de Formação de Maestros (ESFM)	Detém a exclusividade pela formação inicial de docentes em nível de graduação/licenciatura na Bolívia.
Brasil	Universidades	São regulamentadas, credenciadas e organizadas como Instituições de Ensino Superior do Brasil para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu nas modalidades presencial e EAD, podendo ser públicas ou vinculadas a pessoas jurídicas de direito privado.
	Faculdades	
	Centros Universitários	
	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Ministrar educação profissional técnica de nível médio, bem como, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, de bacharelado e engenharia, de licenciatura, de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.
	Centros Federais de Educação Tecnológica	Oferecem ensino superior pluricurricular, com especialidade na educação tecnológica, com ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação.
	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais	Oferecem como modalidades de cursos o ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação.
	Colégio Pedro II	É uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao MEC BR, tendo como especialização a oferta da educação básica e de licenciaturas.
Paraguai	Institutos de Formação Docente	Atuam em um campo específico na pesquisa, capacitação profissional e atendimento à comunidade.
	Universidades	Abrangem várias áreas específicas do saber, áreas específicas de conhecimento na investigação de pesquisa, ensino, formação e capacitação profissional e atendimento à comunidade.
	Instituições de Formação Profissional de Terceiro Nível	Proporcionam formação profissional em diferentes áreas de conhecimento técnico e prático, habilitando para o exercício da profissão.
Uruguai	Centros Regionais de Professores (CERP)	Formação de professores de Ensino Médio.
	Institutos de Formação Docente (IFD)	Formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo, neste último caso, apenas a formação pedagógica, ficando as disciplinas específicas em categoria de livres, devendo os alunos passar por provas no Instituto de Professores Artigas (IPA) de Montevideo.
	Instituto de Professores Artigas	Formação de professores de Ensino Médio e formação complementar dos professores de Ensino Médio formados nos IFD.
	Instituto Nacional de Ensino Técnico	Formação de professores para o Ensino Técnico.
	Instituto Superior de Formação Física	Formação de professores de educação física
	Universidades	Formação de docentes e demais profissionais.

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

O quadro 41 apresenta os sistemas educativos de cada um dos países Estados Partes, onde a organização se dá por meio da idade. Apesar de se relacionar o CINE, que é uma referência de comparação com viés internacional, usualmente os países investigados não o utilizam em seus sistemas educativos. Destacou-se também a etapa, a obrigatoriedade, o nível de educação e a certificação exigida do profissional que deseje atuar no setor. A divergência de idade dos alunos em cada etapa entre os países, também está em acordo com o Instituto Ayrton Senna et al. (2016) e Poggi (2009), que preveem como um dos desafios da educação na América Latina a alfabetização na idade adequada.

Quadro 41 – Sistemas educativos nos países Estados Partes do Mercosul

Idade	Argentina				Bolívia				Brasil				Paraguai				Uruguai																			
	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.	Etapa CINE	Obrig.	Nível	Certific. dos prof.																
0 a 44 dias	-		-	-																																
45 dias	Jardim Maternal CINE 0	Não	Educação Inicial	Titulação docente de acordo com cada jurisdição	Primeiro Ciclo (não escolarizado)	Não	Educação Inicial em Família Comunitária	Creche CINE 0	Não	Educação Infantil	Graduação em Pedagogia	Primeiro Ciclo	Não	Educação Inicial	Preferencialmente formação especializada na área	Educação na Primeira Infância CINE 0	Não	Educação Inicial																		
1 ano																																				
2 anos																																				
3 anos																																				
4 anos	Jardim de Infância CINE 0	Sim	Educação Primária	Titulação docente específica	Segundo Ciclo CINE 0	Sim	Educação Primária Comunitária Vocacional	Pré-escolar CINE 0	Sim	Educação Básica	Graduação específica	Segundo Ciclo CINE 0	Sim	Educação Escolar Básica	Formação docente	Inicial CINE 0	Sim	Educação Primária		Formação especializada na área																
5 anos																																				
6 anos																																				
7 anos																																				
8 anos																																				
9 anos																																				
10 anos																																				
11 anos																																				
12 anos																																				
13 anos	Ciclo Básico CINE 2																																			
14 anos																																				
15 anos																																				
16 anos																																				
17 anos	Ciclo Orientado CINE 3																																			

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Nota-se que o Brasil e o Uruguai propõem a obrigatoriedade do Estado e da família de assegurar educação, a partir dos 4 anos de idade, na etapa inicial; por sua vez, percebe-se que as famílias das crianças argentinas e paraguaias com 5 anos têm a obrigatoriedade, por meio da legislação, de estarem presentes nas escolas. Já a Bolívia impõe essa exigência aos 6 anos de idade.

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, no Brasil e no Uruguai; de 45 dias a 5 anos na Argentina; e de 0 a 4 anos no Paraguai. 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. A titulação específica é uma das maneiras de se ter avanços na regularização de professores qualificados, conforme a Unesco (2016).

Conforme o quadro 42, 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.

Quadro 42 – Sistemas educativos para a Educação Superior não obrigatória nos países Estados Partes do Mercosul

		A partir de 18 anos		A partir da graduação				A partir do mestrado		A partir do doutorado	
Argentina	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação							
		-		Especialização (Lato sensu)		Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8		Pós-doutorado	
	Complementação	-			Acadêmico		Profissional		-		
	Certific. mínima dos prof.	Professor com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado			
Bolívia	Etapa CINE	Formação Superior Artística CINE 6	Formação Superior Universitária CINE 6		Pós-graduação						
		-	Técnico Superior	Licenciatura	Diplomado	Especialização (Lato sensu)		Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8	
	Complementação	-			Acadêmico		Profissional		-		
	Certific. mínima dos prof.	Formação em licenciatura específica		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado			
Brasil	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação							
		-		Especialização (Lato sensu)		Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8		Pós-doutorado	
	Complementação	-			Acadêmico		Profissional		Acadêmico		Profissional
	Certific. mínima dos prof.	Licenciatura		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado			
Paraguai	Etapa CINE	Graduação CINE 6		Pós-graduação							
		-		Especialização (Lato sensu)		Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado CINE 8		Pós-doutorado	
	Complementação	-			Acadêmico		Profissional		-		
	Certific. mínima dos prof.	Formação docente com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado			
Uruguai	Etapa CINE	Formação em Educação CINE 6	Graduação CINE 6		Pós-graduação						
		-		Especialização (Lato sensu)	Diplomatura	(Lato sensu)	Mestrado (Stricto sensu) CINE 7		Doutorado (Stricto sensu)		CINE 8
	Certific. mínima dos prof.	Formação em educação com especialização		Professor com especialização		Mestrado		Doutorado			

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Observa-se que o quadro 41 compara a organização dos sistemas de Educação Básica nos países Estados Partes do Mercosul, e o quadro 42 ressalta as modalidades formativas direcionadas aos profissionais que atuam nesses sistemas.

4.2. 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. Além da lei e do ano, o quadro 43 indica também uma coluna com a descrição de cada item apresentado. Tedesco (2016) aponta para a importância de políticas públicas direcionadas à educação.

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 – Lei nº 4.758.

Quadro 43 – Legislação docente nos países Estados Partes do Mercosul

País	Tipo	Lei/Ano	Descrição
Argentina	Global	Lei de Educação Nacional (2006) Lei de Educação Superior (1995)	– A LEN estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação. – A LES estabelece as diretrizes gerais que regulam o ensino superior, compreendendo tanto sobre as instituições de formação superior universitárias quanto as não universitárias, nacionais, províncias ou municipais, incluindo estadual e privada.
	Parcial	Lei de Financiamento Educativo (2005) Resolução Ministerial nº 6 (1997)	– A LeFE estabelece a meta que o governo deve alcançar na participação do PIB com o investimento na educação. – A Resolução Ministerial dispõe da carga horária mínima dos cursos de graduação.
Bolívia	Global	Lei da Reforma Educativa nº 1565 (1994)	– A Lei da Reforma Educativa representou um desenvolvimento de um novo modelo de formação profissional nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária de professores pedagogos.
	Parcial	Decreto-Lei nº 70 (2010)	– O Decreto-Lei nº 70 trouxe a exclusividade da formação de professores pelas Escolas Superiores de formação de professores.
Brasil	Global	Leis de Diretrizes e Bases nº 9394 (1996)	– A LDBEN é o principal documento legislativo que rege a educação brasileira; em sua terceira versão, e com diversas modificações desde que foi lançada, é identificada como lei federal pelo número 9.394.

	Parcial	Resolução do CNE/CP nº 2 (2015) Lei nº 13.415 (2017)	– A resolução de número 2, de 2015, proposta pelo CNE, é um documento do espectro legislativo brasileiro que versa sobre a docência e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada. – Com a lei de número 13.415, em 2017, o governo propôs uma ampla reforma à educação básica, em especial, por meio do aumento da carga horária, além de associar o ensino à BNCC.
Paraguai	Global	Lei Geral da Educação (1998) Lei Estatuto do Docente (2001)	– A LGE estabelece os princípios e objetivos gerais que orientam a educação, regulando também a gestão, organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação. – A Lei Estatuto do Docente regulamenta o exercício da profissão de educador nos níveis de escolaridade inicial, básica e média do Sistema Nacional de Educação, que é exercido em estabelecimentos, centros ou instituições de ensino público ou privado.
	Parcial	Lei nº 4.758 (2012)	– A Lei nº 4.758, que cria e regulamenta o FONACIDE e o FEEI, destina todos os recursos da compensação pela transferência de parte da energia paraguaia de Itaipu ao Brasil.
Uruguai	Global	Lei Geral de Educação (2008)	– A Lei Geral de Educação determina todos os itens gerais que orientam a educação no país.
	Parcial	Sistema Único nacional de Formação Docente Resolução nº 67 (2007)	– Toda a formação de educação básica é integrada por meio do Sistema Único Nacional de Formação Docente, que estabelece o Lineamento Curricular.

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Sobre os recursos e informações acerca das perspectivas econômicas, cada nação tem o PIB, IDH e os investimentos na educação detalhados no quadro 44, 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.

Quadro 44 – PIB, IDH e investimentos na educação nos países Estados Partes do Mercosul

Índice	Argentina	Bolívia	Brasil	Paraguai	Uruguai
PIB (2017)	US\$ 637,43 bi	US\$ 37,509 bi	US\$ 2,056 tri	US\$ 39,667 bi	US\$ 56,15 bi
IDH (2017)	0,825 (47°)	0,693 (118°)	0,759 (79°)	0,702 (110°)	0,804 (55°)
Investimentos na educação	6,6% do PIB (2015)	8,85% do PIB (2016)	7,48% do PIB (2015)	30% do FONACIDE (2018) ou 5% do PIB (2012)	4,6% do PIB (2015)

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Os investimentos destinados à educação ocorrem por meio de leis que se atrelam ao PIB, com observação ao Paraguai, que recebe 30% do 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. Observa-se que a Unesco (2016), aponta como um dos desafios para a educação latino-americana o PIB baixo ao dividir pela quantidade de habitantes, o que distancia da média de todos os países da OCDE.

4.3. Paradigma da formação inicial de professores nos países Estados Partes

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 a aquisição do diploma por parte do estudante, conforme o quadro 45.

Quadro 45 – Organização curricular dos planos de ensino de formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul

Índice	Duração total da formação	Práticas pedagógicas
Argentina	2.600 horas (Aproximadamente 4 anos)	É previsto a residência (estágio) entre 15% e 25% da carga horária total
Bolívia	4.800 horas (Aproximadamente 5 anos)	560 horas de prática docente e investigação fora dos centros de formação docente
Brasil	3.200 horas (Aproximadamente 4 anos ou 8 semestres)	400 horas de estágio supervisionado (substituíveis pelo programa de Residência Pedagógica)
Paraguai	3.600 horas (Aproximadamente 3 anos, sendo 600 horas por semestre; 85% presencial e 15% à distância)	480 horas de prática profissional
Uruguai	2.880 horas (Aproximadamente 4 anos)	1240 horas no total 1º ano: 40 horas 2º ano: 360 horas 3º ano: 360 horas 4º ano: 480 horas

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

No que diz respeito à formação inicial de professores nos Estados Partes do Mercosul, 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, mesmo entendendo que o profissional docente é concebido a partir da imersão familiar e escolar, conforme indicado por Lelis (2008).

A Bolívia se destaca por apresentar a obrigatoriedade de cursar 5 anos, em 4.800 horas, para poder atuar como docente, divergindo principalmente da Argentina, com a menor carga horária de 2.600, apesar de exigir 4 anos.

Por sua vez, o modelo indicado pelo Brasil e pelo Paraguai 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 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.

Sobre o acesso aos programas de formação nos países Estados Partes, no quadro 46 identificou-se o tipo de acesso, descrevendo cada um deles, e se apresentou a certificação dos egressos formados em cursos que preveem a docência como atividade profissional.

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.

Quadro 46 – Acesso aos programas de formação nos países Estados Partes do Mercosul

País	Tipo de Acesso	Descrição	Certificação dos egressos
Argentina	Acesso Direto	Apresenta um sistema universitário livremente acessível e gratuito. Não há processo seletivo, a matrícula é realizada conforme o interesse do aluno pelo curso.	Titulação docente
Bolívia	Prova Escrita	Contém cerca de 100 perguntas de múltipla escolha que compreende quatro áreas de conhecimento ao todo: (a) conhecimentos gerais do Sistema Educativo Plurinacional; (b) compreensão de leitura e raciocínio verbal; (c) raciocínio lógico matemático; e (d) conhecimentos da especialidade postulada.	Formação em Licenciatura
	Prova de Aptidão	A prova de aptidão é composta pelos critérios de avaliação das áreas e aspectos relativos a cada especialidade.	
Brasil	Vestibular	Precede a admissão a determinados cursos superiores, mediante classificação em ordem decrescente dos resultados obtidos no concurso.	Pedagogia (Educação Pré-escolar e Ensino Fundamental I)
	Exame Nacional do	Forma de propiciar o acesso ao ensino superior, é utilizado pelo governo para ceder bolsas parciais ou integrais no	

	Ensino Médio (Enem)	ProUni em instituições privadas, ou para o aporte financeiro na modalidade de empréstimo financeiro aos cursos não gratuitos por meio do FIES; as universidades públicas também recorrem ao Enem para realizarem seus processos seletivos, por meio do SiSU.	ou Licenciatura (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)
	Avaliação Seriada	os alunos do EM, oriundos das escolas públicas. são avaliados em três momentos, ao final de cada ano letivo, ou seja, por série.	
	Entrevista	A ideia é analisar capacidades comportamentais, além dos conteúdos específicos que, geralmente, ficam para o vestibular; também são avaliados pontos que dizem respeito à comunicação, empatia, pensamento crítico ou mesmo o conhecimento dos alunos quanto à instituição e ao curso. Ocorre em algumas instituições particulares.	
	Análise do histórico escolar	Processo em que as instituições realizam uma análise do histórico escolar que o aluno apresentar, referente ao EM, podendo ser utilizados, concomitantemente, outros métodos seletivos, como a produção de uma redação.	
	Prova agendada	Prova que pode ser agendada em dia e horário que seja mais propício ao candidato.	
	Prova eletrônica	A prova eletrônica é um método de acesso ao ensino superior que ocorre por meio de uma avaliação disponibilizada de forma digital e, geralmente, é realizada em um espaço físico da instituição.	
	Prova de habilidade específica	Em alguns cursos de ensino superior, são necessárias determinadas habilidades específicas que o candidato necessita ter prévio conhecimento, além dos conhecimentos usualmente cobrados nas provas e nos vestibulares.	
	Portadores de diploma	Também é possível concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior ao apresentar o diploma de outro curso realizado, aproveitando as disciplinas em comum e reduzindo o tempo da segunda graduação.	
Paraguai	Provas de Suficiência	Os interessados em áreas do conhecimento são testados, sendo que, a partir da prova e do curso desejado, o acesso pode ser determinado para um número limitado de alunos.	Formação docente
	Curso Probatório	Os participantes do curso devem atingir uma pontuação mínima que lhes permita a entrada no primeiro ano do curso escolhido	
	Acesso Direto	Utilizado por algumas universidades privadas. A única condição de entrada é a regularização da matrícula, após ter concluído o ensino médio, e a comprovação de que o estudante consiga pagar as taxas cobradas.	
Uruguai	Acesso Direto	Não há processo seletivo, basta realizar a matrícula apresentando os documentos necessários.	Formação em Educação

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

No quadro 47, são apresentados 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. Nessas complementações de formação inicial evidencia-se aspectos relacionados às reflexões sobre a prática, isto é, o saber pedagógico identificado no discurso de Tardif (2014).

Quadro 47 – Complementação da formação inicial nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Programas	Modalidades	Especificidades do curso	Duração
Argentina	Plataforma de formação especializada e gratuita para a capacitação de professores.	Semipresencial	Conjunto de cursos virtuais que tem por objetivo transformar as práticas de ensino, por meio de um programa de aperfeiçoamento à distância.	3 meses
Bolívia	PROFOCOM-SEP	Semipresencial	Modelo Educativo Sociocomunitário Produtivo para estudantes de Educação Secundária Comunitária Produtiva.	4 meses
	UNEFCO	Presencial	Ciclos formativos em TIC, em Gestão de Risco e Mudança Climática e na Promoção de uma Cultura de Ética, Transparência e Luta Contra a Corrupção.	De 30 a 50 horas
Brasil	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	Semipresencial	Tem o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, perfazendo uma articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais.	18 meses
	Programa de Educação Tutorial (PET)	Semipresencial	Alia a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e é desenvolvido em grupos com apoio de um tutor.	4 anos
	Programa de Residência Pedagógica	Presencial	Visa aperfeiçoar a formação por meio da prática profissional, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior com as escolas e promover a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores às orientações da BNCC.	18 meses
	Programa de Monitoria	Presencial	Os discentes podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa, exercendo funções de monitor em alguma disciplina específica.	1 semestre

	PIBIC	Semipresencial	É um programa com intuito de apoiar a iniciação científica por meio de bolsas aos estudantes.	2 semestres
	PIVIC	Semipresencial	É semelhante ao PIBIC, mas os alunos participam de maneira voluntária, onde é necessário cumprir com as obrigações e há a emissão de certificado ao final do trabalho.	2 semestres
Paraguai	Idioma Estrangeiro	Presencial	Por meio do BECAL, o objetivo é comum aos três programas: aumentar os níveis de geração e aplicação de conhecimento nas áreas de ciência e tecnologia, bem como em educação, propiciando o aumento da oferta de capital humano avançado. Cursos de idiomas disponíveis: alemão, francês, inglês e português.	12 meses
	Mobilidade Autogerida	Presencial	Com o objetivo descrito nos cursos de Idiomas Estrangeiros, os estudantes participam do intercâmbio em uma das universidades descritas nos rankings internacionais: QS World, Times Higher Education e Academic Ranking.	6 meses
	Mobilidade	Presencial	Neste caso, os alunos podem participar do intercâmbio em uma das 6 universidades dos Estados Unidos que têm acordo com o governo paraguaio: University of Kansas, Kansas State University, Wichita State University, Washburn University, Pittsburg State University e Emporia State University.	6 meses
Uruguai	Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica	Presencial	É destinado à promoção da mobilidade entre os estudantes da carreira docente nos países do continente americano de idiomas português e espanhol. Para se inscrever, o discente necessita estar cursando o terceiro ano, ter sido aprovado nos dois primeiros anos e ter média escolar igual ou superior a 7.	1 semestre
	Cursos de atualização	Presencial	Destinados aos docentes da ANEP, para atualização dos avanços em algum campo do saber vinculado à realidade educativa, disciplinar ou temática, com uso de novas tecnologias da comunicação.	Depende das características dos temas abordados
	Cursos de aperfeiçoamento	Presencial	Destinados aos docentes da ANEP, com objetivo de aprofundar acerca	Depende das características

			de temas vinculados à realidade educativa ou disciplinar, dando respostas às demandas emergentes ou às necessidades e problemáticas culturais.	dos temas abordados
	Jornadas acadêmicas	Presencial	Incluem-se os congressos, conferências, entre outros.	Não se aplica

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

4.4. Ingresso dos docentes à profissão nos países Estados Partes

Por fim, no que diz respeito ao ingresso laboral dos egressos formados em cursos de licenciaturas, foram apontados 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, conforme o quadro 48.

Quadro 48 – Ingresso à profissão docente nos países Estados Partes do Mercosul

Países	Tipos de ingresso			
	Instituições públicas		Instituições privadas	
	Caráter efetivo	Caráter temporário	Caráter efetivo	Caráter temporário
Argentina	Concurso público	Suplência ou de forma interina	Processo seletivo a critério de cada instituição	
Bolívia	Ingresso automático no sistema de ensino conforme indicação da Direção Geral de Educação para a ocupação de cargos vagos em qualquer distrito ou zona escolar.			
Brasil	Concurso público	Designação ou Substituição		
Paraguai		Substituição		
Uruguai		Suplência ou de forma interina		

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

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 (CABALLERO et. al., 2016), após o processo realizado neste capítulo 4, a justaposição e comparação das informações desveladas na fase descritiva, é necessário compreender o estudo. Portanto, recorre-se à discussão deste trabalho, o que ocorre por meio da fase prospectiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de atender a fase prospectiva da Metodologia de Educação Comparada, conforme previamente explicitado, destacam-se algumas considerações relacionadas aos quatro eixos justapositionados construídos para auxiliar possíveis respostas para o problema da 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?

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, com exceção do Uruguai (quase 45%) pertencem majoritariamente ao catolicismo nos outros quatro 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 potencial 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 OCDE 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 PIBID e a Residência Pedagógica.

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 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 trabalho 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. Enfim, possíveis pesquisas de estudo comparado podem dar continuidade a este trabalho, como: (a) a formação de professores nos países da América Latina; (b) a formação de professores nos países em que se fala português; (c) a educação básica nos blocos econômicos que o Brasil integra; e (d) entre outros.

REFERÊNCIAS

ACCOTTO A. L.; MARTÍNEZ C.; MANGAS, M. **Los desafíos del financiamiento educativo**. 2017. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/39428-los-desafios-del-financiamiento-educativo>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ALAVI, E. C. **Educación en Bolivia**: la educación en la República. 2008. Disponível em: <<http://e-ducacionboliviana.blogspot.com.br/2008/05/la-educacin-en-la-repblica.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ANGELO, R. **Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay**. 2007. Disponível em: <<http://rangelo.blogspot.com.br/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ARGENTINA. **Ley de Estatuto del Docente n° 14.473**. 1959. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/125000-129999/126783/texact.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **CONSTITUCION NACIONAL ARGENTINA**. Poder Legislativo Nacional, 1994. Disponível em: <<https://www.casariosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Educación Superior n° 24.521**. 1995. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075**. 2005. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley n° 26.206**. Ley de Educación Nacional. 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Símbolos Nacionales**. 2018a. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/interior/asuntos-politicos-e-institucionales/simbolos-nacionales>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **El País**. 2018b. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/pais>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BARROS, R. **A história da LDB**. Revista Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BECAL. **Idioma Extranjero**. Paraguay, 2019a. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/idioma-extranjero/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BECAL. **Movilidad Autogestionada**. Paraguay, 2019b. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/movilidad-autogestionada/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BECAL. **Movilidad**. Paraguay, 2019c. Disponível em: <<http://www.becal.gov.py/movilidad/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCB. **El Boliviano – Medidas de Seguridad**. En Circulación. Banco Central de BOLÍVIA. 2012. Disponível em: <<https://www.bcb.gob.bo/?q=monedas-y-billetes>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCB. **Segunda família das moedas brasileiras**. Banco Central do Brasil. 2018a. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/dinheirobrasileiro/segunda-familia-moedas.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCB. **Segunda Família do Real**. Banco Central do Brasil. 2018b. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/novasnotas/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCP. **Monedas y Billetes en circulación**. Banco Central del Paraguay. 2018. Disponível em: <<https://www.bcp.gov.py/monedas-y-billetes-en-circulacion-i513>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCRA. **Billetes y Monedas | Emisiones vigentes**. Banco Central de la República Argentina. 2018. Disponível em: <http://www.bcra.gob.ar/SistemasFinancierosYdePagos/Emisiones_vigentes.asp>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCU. **Monedas de uso común**. Banco Central del Uruguay. 2018a. Disponível em: <<http://www.bcu.gub.uy/Billetes%20y%20Monedas/Paginas/Monedas-en-circulacion.aspx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BCU. **Billetes en circulación**. Banco Central del Uruguay. 2018b. Disponível em: <<http://www.bcu.gub.uy/Billetes%20y%20Monedas/Paginas/Billetes-y-Monedas.aspx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BIANCHIN, V. **Os significados originais das cores da bandeira do Brasil**. Mundo Estranho, 2016. Disponível em: <<https://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/os-significados-originais-das-cores-da-bandeira-do-brasil/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BIGHETTI, C. **Conheça as principais famílias de bandeiras do mundo**. Super Interessante, 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/conheca-as-principais-familias-de-bandeiras-do-mundo/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BITTENCOURT, J; PEREZ, M. L. **O Novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente?**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 483-499, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOBATO F. C. SCHNECKENBERG M. **Formação docente no Brasil e na Argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BOLÍVIA. **Ley nº 3937 de el 20 de Enero de 1955. REFORMA EDUCACIONAL**. Disponível em: <<http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-ley-3937-del-20-enero-1955/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo nº 8717 del 02 de abril de 1969. Estatuto de la Educacion Normal**. Disponível em: <<http://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-8717-del-02-abril-1969/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo nº 12139. 1975a. Ley de Escuelas Normales**. Disponível em: <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/index.php/normas/descargar/11190>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo nº 12140. 1975b. Reglamento General del Sistema Nacional de Educación Normal**. Disponível em: <http://anterior.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/verGratis_gob2/11190>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley nº 1565 de 7 de julio de 1994. Ley de Reforma Educativa**. Disponível em: <<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/index.php/normas/descargar/21643>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Nueva Constitución Política del Estado**. Asamblea Constituyente de BOLÍVIA. Congreso Nacional. 2008. Disponível em: <http://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/docs/Nueva_Constitucion_Politica_del_Estado_Boliviano_0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto Supremo Decreto Supremo Nº Bolivia: Decreto Supremo Nº 156, 6 de junio 156, 6 de junio de 2009**. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/BOLIVIA/ESPECIFICA/SIST_P LURINACIONAL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley nº 070 ley de 20 de diciembre de 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia: 2010. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.bo/files/documentos->

normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandera Nacional**. Ministerio de Defensa. 2018. Disponível em: <<http://www.mindef.gob.bo/mindef/node/165>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolución ministerial** nº 001/2017, de 3 de janeiro de 2017. Ministerio de Educación, 2017. Disponível em: <<https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2017/Regular-001-2017.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Lei** de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei** nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto** nº 52.682, de 14 de outubro de 1963. Declara feriado escolar o dia do professor. Brasília, 1963. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Diretrizes de Governo, Programa Estratégico de Desenvolvimento**. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Brasília, 1967. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/494/Diretrizes%20de%20Governo%20Programa%20Estrat%3%a9gico%20de%20Desenvolvimento%20Julho-1967_PDF_OCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto** nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, 1968a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto** nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 68.908**, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 350**, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/E-BOOK%20PEDAGOGIA/Plano%20Decenal%20de%20Educa%E7%E3o%20para%20todos%20-%201993-2003%20-%20MEC.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 1.901**, de 09 de maio de 1996. Promulga o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do MERCOSUL (Protocolo de Ouro Preto). Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1901.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução cp n.º 1, de 30 de setembro de 1999.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000e. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/101953/decreto-3554-00>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 27/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 4.982, de 9 de fevereiro de 2004.** Promulga o Protocolo de Olivos para a Solução de Controvérsias no Mercosul. Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d4982.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.184**, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.301**, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, 2006c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 6.105**, de 30 de abril de 2007. Promulga o Protocolo Constitutivo do Parlamento do Mercosul. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6105.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 6.480**, de 11 de junho de 2008. Promulga o Protocolo de Montevideu sobre o Comércio de Serviços do MERCOSUL. Brasília, 2008a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6480.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Ministério da Educação. 2012b. Disponível em: <http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2013_2/SISU/Portaria_normativa_n_18.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 8.137**, de 6 de novembro de 2013. Promulga o texto da Decisão do Conselho do Mercado Comum nº 63/10, Alto Representante-Geral do MERCOSUL. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D8137.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria nº 976**, de 27 de julho de 2010. Ministério da Educação. República. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://sigpet.mec.gov.br/docs/Portaria_976_2010.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Instituições podem propor cursos para a formação de professores**. Ministério da Educação. Portal MEC. 2013d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19105-instituicoes-podem-propor-cursos-para-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 9.184**, de 30 de outubro de 2017. Promulga a Decisão Mercosul/CMC/DEC. nº 12/10, que estabelece a Estrutura do Instituto de Políticas Públicas de Direitos

Humanos. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9184.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Abertas inscrições para projetos de formação docente do Mercosul.** Ministério da Educação. Portal MEC. Assessoria de Comunicação Social, com informações da Capes. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/51511-abertas-inscricoes-para-projetos-de-formacao-docente-do-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria normativa nº 9**, de 5 de maio de 2017. Ministério da Educação. 2017e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Saiba mais sobre o MERCOSUL.** Brasília. 2018b. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Dia D da Base.** Material de Apoio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Enem – Apresentação.** Ministério da Educação. 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. Edital nº 16, de 20 de março de 2018 Enem. **In:** Diário Oficial da União, Nº 55, quarta-feira, 21 de março de 2018e. Brasília. 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2018/edital_enem_2018.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Perguntas frequentes – Seres.** Já sou formado (graduado), preciso fazer vestibular novamente para ingressar em outro curso? Ministério da Educação.

2018f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cursos têm etapas em sala de aula e prática na comunidade.** Ministério da Educação. Portal MEC. 2018g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRAY, M. Atores e finalidades na Educação Comparada. **In:** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BÚRIGO, C. C. D. **A formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.** 2009. 132 f. Relatório de pesquisa (Pós-doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92892/279957.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CABELLA, W.; PELLEGRINO, A. **Una estimación de la emigración internacional uruguay entre 1963 y 2004.** Unidad Multidisciplinaria – Programa de Población Facultad de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31058302/70_Una_estimacion_de_la_emigracion_internacional_uruguay_entre_1963_y_2004.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555105025&Signature=bpVQYGN6Rd3CRTgxao2JHOMB Xxc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUna_estimacion_de_la_emigracion_internac.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CABALLERO et al. **Investigación em Educación Comparada:** Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. pp 39-56. Relec. Año 7, n. 9. 2016. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CALDEIRA, J. P. **Paraguai tem o 3º maior crescimento do mundo em 2013.** Jornal GCN, 2014. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/paraguai-tem-o-3%C2%BA-maior-crescimento-do-mundo-em-2013>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CÁMPOLI, O. **La Formación Docente en la República Argentina.** ESALC/UNESCO, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La República Argentina, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 7 de 22 de junho de 2009**. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital Nº 74 /2014**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli Portugal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19122014-074-2014-PLI-2014.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Licenciaturas Internacionais – Portugal**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli Portugal. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Licenciaturas Internacionais – França**. Programa de Licenciaturas Internacionais – Pli França. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-franca>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Instituições parceiras**. Universidade Aberta do Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. 2017c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/instituicoes-parceiras>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **CAPES abre inscrições para novo programa de formação docente**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2017d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8598-capes-abre-inscricoes-para-novo-programa-de-formacao-docente>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório de geração de pagamento de bolsas 02/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/20032018-Relatorio-de-bolsas-02-2018-Final-PIBID.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital Nº 7/2018**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid. Ministério da Educação. 2018c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Edital Capes Nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018d. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Portaria GAB nº 45**, de 12 de março de 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2018e. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARPEÑO, E. R.; MARIM, V. **Formación Inicial de los Docentes**: Estudio Comparado de los Sistemas Educativos en Brasil y China. Portal de revistas electrónicas UAM. Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE), 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6657>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CARRIL V. MARRONE L. TEJERA S. **Análisis comparativo de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Nacional (26.206)**. Disponível em <<http://compromisopaidetico.blogspot.com.br/2013/07/analisis-comparativo-de-la-ley-federal.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CASA ROSADA. **Acerca de Argentina**. Presidencia de la Nación, 2018. Disponível em: <<https://www.caserosada.gob.ar/nuestro-pais/acerca-de-argentina>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CASTRO, N. E. de; CASTRO, M. S. **Educação comparada no Brasil**: complementando a análise da produção acadêmica. Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Universidade de Campinas. 2014. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/sites/www.sbec.fe.unicamp.br/files/nadia_estima_de_castro.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CFAM- Colegio Franco Argentino. **Objetivos pedagógicos**. 2018. Disponível em: <<http://www.cfam.edu.ar/secundario-superior/objetivos-pedagogicos/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEFET-MG. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEFET- RJ. **Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CEPAL. **Bolívia – Sistema político e eleitoral**. Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe. Nações Unidas. 2018. Disponível em: <<http://oig.cepal.org/pt/paises/6/system>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CIA. **Paraguay**. Central Intelligence Agency, 2018. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pa.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CNPq. **Perguntas Frequentes**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/perguntas-frequentes1>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CONEAU. **Posgrados acreditados de la República Argentina**. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. 2018. Disponível em: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_web.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CONICET. **Creencias, cultura y sociedad en Argentina**. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2012. Disponível em: <<http://www.conicet.gov.ar/creencias-cultura-y-sociedad-en-argentina/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CRUZ, J. **Mercosul suspende Venezuela por "ruptura da ordem democrática"**. Planalto, 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/08/mercosul-suspende-venezuela-por-ruptura-da-ordem-democratica>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19. Disponível em: <http://www.matematicauva.org/disciplinas/estagio2/Texto_05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

DE LA VEGA, M. C. **Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia**. La Paz: Fundación PIEB, 2011. Disponível em <http://www.pieb.com.bo/cien_anios/archivo/libro_cajas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DGFM. **Proceso de Admisión de Postulantes a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas del Estado Plurinacional de Bolivia – 2018**. Ministerio de Educación. 2017. Disponível em: <http://dgfm.minedu.gob.bo/files/convocatorias/001_2018_admision.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DGEEC. **Anuário 2012 – Paraguay**. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Assunción, 2013. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/anuario2012/anuario%202012.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Anuário 2015 – Paraguay**. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Assunción, 2017. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/anuario2015/Anuario%20Estadistico%202015.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DIAS, B. F. B. et al. **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, vol. 11, núm. 4: 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FNDE. **DISTRIBUIÇÃO DO FUNDEB POR ESTADO – TOTAL 2015**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/135-fundeb?download=9785:fundeb-repasse-consolidado-por-origem-2015-pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FONACIDE. **FONACIDE "Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo"**. Contralor de Fonacide. Ministerio de educación. 2018. Disponível em: <<https://fonacide.mec.gov.py/contralorfonacide/fonacide/>> Acesso em: 28 jun. 2019.

FRANCISCO, W. de C. **Bolívia**. Brasil Escola. 2018a. Disponível em: <<http://brasilestela.uol.com.br/geografia/BOLÍVIA.htm>> Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguai – Aspectos Geográficos**. Brasil Escola. 2018b. Disponível em: <<http://brasilestela.uol.com.br/geografia/uruguai.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FUMEC. **Entenda como funciona o vestibular agendado**. Universidade FUMEC. 2018. Disponível em: <<http://www.fumec.br/blog/vestibular-2/vestibular-agendado/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GATTI, Elsa. **Sistema de formação de professores no Uruguai**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/193.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GOBMX. **Estructura del sistema educativo en Bolivia (resumen)**. Disponível em: <https://www.dgb.sep.gob.mx/tramites/revalidacion/Estruc_sist_edu/Estud-BOLIVIA.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GODOY, A. S. de M. **Introdução ao direito constitucional argentino**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 12, n. 1620, 8 dez. 2007. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10740/introducao-ao-direito-constitucional-argentino>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

HERRERA, C. **La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad**. Revista Neuronum. v. 2. n. 2: 2016. Disponível em: <<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/31/24>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

IBANÉZ C.A., CABALLERO J., DUBINI A., MENDEZ M. R. **Red Iberoamericana de investigaciones en políticas públicas** La educación superior en el Mercosur Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy . – 1a ed. – Buenos Aires: Biblos, 2012.

IBCE. **Principales Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2012**. Instituto Nacional de Estadística. Estado Plurinacional de BOLÍVIA. 2013. Instituto Boliviano de

Comercio Exterior. Disponível em: <<http://ibce.org.bo/images/publicaciones/Resultados-Censo-2012.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Tabela 1.4 – População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Tabela 1.1 – Número de municípios nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/sinopse_tab_brasil_z_ip.shtm>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Taxa Bruta de Mortalidade por mil habitantes – Brasil – 2000 a 2015**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-mortalidade.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguai**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2016. Disponível em: <<http://países.ibge.gov.br/#/pt/pais/paraguai/info/sintese>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguai**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2016b. Disponível em: <<http://países.ibge.gov.br/#/pt/pais/uruguai/info/sintese>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Área territorial**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017a. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/areas_territoriais/2016/AR_BR_RG_UF_MUN_2016.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017b. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

INDEC. **Cuadro P53-P. Provincia de Buenos Aires**. Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016a. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_buenos_aires.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Catamarca**. Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016b.

Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_catamarca.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Chaco.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016c. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_chaco.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Chubut.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016d. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_chubut.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de CABA.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016e. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_caba.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Cordoba.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016f. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_cordoba.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Corrientes.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016g. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_corrientes.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Entre Ríos.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016h. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_entre_rios.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Formosa.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016i. Disponível em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_formosa.xls>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Jujuy.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y

grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016j. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_jujuy.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de La Pampa.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016k. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_la_pampa.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de La Rioja.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016l. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_la_rioja.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Mendoza.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016m. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_mendoza.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Misiones.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016n. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_misiones.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Neuquen.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016o. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_neuquen.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Rio Negro.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016p. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_rio_negro.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Salta.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016q. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_salta.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de San Juan.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016r. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_san_juan.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de San Luis.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016s. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_san_luis.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santa Cruz.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016t. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santa_cruz.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santa Fé.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016u. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santa_fe.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Santiago del Estero.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016v. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_santiago_del_estero.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Tierra del Fuego.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016w. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_tierra_del_fuego.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Cuadro P53-P. Provincia de Tucuman.** Población que reside habitualmente en esta provincia, en viviendas particulares, por municipio de residencia habitual según sexo y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016x. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P53-P_tucuman.xls>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Proyecciones y estimaciones.** Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016y. Disponible em: <http://www.indec.gov.ar/nivel3_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estimaciones y proyecciones de población. Total del país. 2010-2040.** Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016z. Disponible em: <<https://www.indec.gov.ar/bajarCuadroEstadistico.asp?idc=34FDC2A2AA92B21EE354F9B0FF2CCCA78371DEBDF61D038A4315B057429D0215FD494C1A0D4B38C3>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Anuario Estadístico de la República Argentina 2016.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC, 2018. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/Anuario_Estadistico_2016.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INE. **Resultados del Censo de Población 2011:** población, crecimiento y estructura por sexo y edad. Instituto Nacional de Estadística. 2012. Disponible em: <http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=12d80f63-afe4-4b2c-bf5b-bff6666c0c80&groupId=10181>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **GEOGRAFÍA DE BOLIVIA.** Instituto Nacional de Estadística. 2016. Disponible em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/principales-indicadores/item/237-geografia-de-bolivia>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Educación Inicial Primaria y secundaria.** Instituto Nacional de Estadística. 2018a. Disponible em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/educacion/educacion-4>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INEEd. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015 – 2016.** Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo: 2017. Disponible em: <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da Educação Superior 2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2017. Disponible em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **IDEB – Resultados e Metas: Ensino Médio.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2018a. Disponible em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2018b. Disponible em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INFD. **Instituto Nacional de Formación Docente.** 2018. Disponible em <<http://portales.educacion.gov.ar/infd/>>. Acceso em: 28 jun. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA et al. **Construindo uma educação de qualidade: um pacto com o futuro da América Latina**. 2016. Disponível em <<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/FINAL-Construindo-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-de-qualidade.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ITAMARATY. **Associação Latino-Americana de Integração (ALADI)**. Ministério das relações exteriores. 2018. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/integracao-regional/690-associacao-latino-americana-de-integracao-aladi>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LAGARES, X. C. **O espaço político da língua espanhola no mundo**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 52.2, jul./dez. 2013. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LOURENÇO, I. **Representação Brasileira aprova entrada da Bolívia no Mercosul**. Empresa Brasil de Comunicação-EBC, Agência Brasil: 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-08/representacao-brasileira-aprova-entrada-da-BOLÍVIA-no-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. MONARCHA C.; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs). Coleção Lourenço Filho. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 3. ed. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Educa%C3%A7%C3%A3o+comparada/ca5b1abe-127c-4e72-8c09-642fa836f3e8?version=1.3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MANZON, M. Comparações entre lugares. **In: Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M (Orgs.), et al. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MAPS OF WORLD. **Argentina**. Mapa Político, 2013a. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-argentina1.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bolívia**. Mapa Político, 2013b. Disponível em: <<https://images.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/BOLÍVIA-political.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Brasil**. Mapa Político, 2013c. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-brasil.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay**. Mapa Político, 2013d. Disponível em: <<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-paraguay.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguay**. Mapa Político, 2013e. Disponível em:
<<https://espanol.mapsofworld.com/wp-content/uploads/2011/09/mapa-de-uruguay1.jpg>>.
Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V. **Formação Continuada do Professor que Ensina Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007). 2011. 217 f. Tese de Doutorado–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9551/1/Vladimir%20Marim.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V; FERREIRA, W. E. **O Ensino Médio que se Reinventa**: proposta curricular do estado de Minas Gerais. Revista Interfaces da Educação, 2016. Disponível em:
<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/772/1099>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MARIM, V.; MANSO, J. **A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha**. Colección Studio, n. 7. Serie Educación, n. 7. FahrenHouse: 2018.

MARTIN J. F.; MONTEIRO S.M. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina**, Observatorio de la Educación Iberoamericana, 2006.

MATA, J. B. **A adesão da Venezuela ao Mercosul e a suspensão do Paraguai: considerações sobre um “pragmatismo” político burlesco**. International Centre for Trade and Sustainable Development-ICTSD, 2012. Disponível em: <<https://www.ictsd.org/bridges-news/pontes/news/a-ades%C3%A3o-da-venezuela-ao-mercosul-e-a-suspens%C3%A3o-do-paraguai-considera%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-BO. **BOLIVIA: MATRÍCULA EDUCATIVA. SEGÚN: DEPENDENCIA NIVEL: TODOS GESTIÓN 2017**. Ministerio de Educación. Dirección General de Planificación. Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo. 2018. Disponível em:
<<http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo1/matricula>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN**: Datos a nivel Nacional según Subsistema. Ministerio de Educación. Dirección General de Planificación. Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo. 2018b. Disponível em:
<<http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo2/gasto>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-PA. **Nómina de Funcionarios Docentes**. Ministerio de Educación y Ciencias. Datos Abiertos. 2018. Disponível em: <https://datos.mec.gov.py/data/nomina_docentes>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Diseño Curricular**: Profesorado de Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Ministerio de Educación y Cultura. 2013. Disponível em:
<https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/10963>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MEC-UR. **Anuario Estadístico de Educación 2016**. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. 2017. Disponível em: <<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/anuario-2016.xlsm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MED. **Anuario Estadístico Educativo 2017**. Ministerio de Educación y Deportes, 2018. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2017.zip>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MENDES, M.J.F; ROCHA, M. L. P. C. **Problematizando os caminhos que levam à tabela trigonométrica**. MENDES, I. A.; CHAQUIAM, M. (Org.) Belém: SBHMT., 2009. 36 p.

MERCOSUL. **Saiba mais sobre o MERCOSUL**. 2018. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.
_____. **Parlamento do MERCOSUL**. 2018. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/o-mercosul-na-vida-do-cidadao/parlamento-do-mercosul>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o Setor Educacional do Mercosul**. Setor Educacional do Mercosul. 2018. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MERCOSUR. **FONDO PARA LA CONVERGENCIA ESTRUCTURAL DEL MERCOSUR**. FOCEM: Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://focem.mercosur.int/uploads/normativa/DEC_045-2004_ES_FondoConvergenciaEstructural-3.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PLANO ESTRATÉGICO DE AÇÃO SOCIAL DO MERCOSUL**. XL CMC: Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/2810/1/DEC_67-10_PT_PEAS.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Perguntas frequentes**. Qual é a marca Mercosul? 2018a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/faqs.html#3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Símbolos**. 2018b. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/77/3/innova.front/simbolos_do_mercosul>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandeira do Paraguai**. 2018c. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/6308/1/paraguay_flag.png>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bandeira do Uruguai**. 2018d. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/file/6308/1/800px-flag_of_uruguay.png>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MICHAELIS ONLINE. **Professor**. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/professor/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MINEDU. **Oferta Académica 1/2018**. 2018. Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Disponível em: <<http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/convocatorias-minedu/2018/Separata-Oferta-Acadmica-2-2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MININTERIOR. **Sistema de Información sobre Desarrollo Provincial**. Censos. Población, tasa de crecimiento anual medio y distribución relativa. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2017. Disponível em: <<https://www.mininterior.gov.ar/provincias/pdf/Censos.xlsx>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Regiones**. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018a. Disponível em: <<https://www.mininterior.gov.ar/provincias/regiones.php#>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Norte Grande**. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018b. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_norte_grande.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Centro**. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018c. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_centro.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Cuyo**. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018d. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_nuevo_cuyo.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Región Patagónica**. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, 2018e. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.ar/provincias/region_patagonica.php>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MOLINIER, L. **El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay**: La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI). Fundación Rosa Luxemburgo. Asunción, 2016. Disponível em: <<http://www.desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/15-09-2017-10-08-48-521760557.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MOROSINI, M. C. **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Editora Corte, 1998.

MUNICIPIO DIGITAL. **Buscador de Municipios**. Programa Uruguay Integra – Dirección de Descentralización e Inversión Pública de OPP. 2017. Disponível em: <<https://www.municipios.gub.uy/municipios>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NORTHLANDS. **Educational Levels**. 2016. Disponível em: <<http://www.northlands.edu.ar/educationlevels>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OAS. **Regime jurídico-institucional do Uruguai**. Organização dos Estados Americanos. 2018. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/mla/pt/ury/por_ury-int-desc-system.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OECD. **PISA 2003 Data Analysis Manual**. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9805031e.pdf?expires=1520624540&id=id&accname=guest&checksum=512AB7710F7547FD0DB1132A1EAF2FF1>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Top of the class – High Performers in Science in PISA 2006**. 2009. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9809061e.pdf?expires=1520625247&id=id&accname=guest&checksum=B281F8510B466D3F1FC1F2FF3000BE3F>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume**. 2010. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9810071e.pdf?expires=1520625616&id=id&accname=guest&checksum=D3479D53917DFFB6D05B4AF78D70F81D>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do**. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9814031e.pdf?expires=1520622697&id=id&accname=guest&checksum=43CFEFA016A95EA7D32777B9565BCF82>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **PISA 2015 Results in Focus**. 2016a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ten Questions for Mathematics Teachers ... and how PISA can help answer them**. PISA, OECD Publishing: Paris, 2016b. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816051e.pdf?expires=1514216798&id=id&accname=guest&checksum=B00DFA17E1CF899DFF7DF4283C30F0B3>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. 2017. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1524510215&id=id&accname=guest&checksum=FFE47B1DB2FD29FF20C08057822EC5C2>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OEI. **Uruguay**: Informe OEI-Ministerio 1993. Organización de Estados Iberoamericanos, 1994. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay**: Informe OEI-Ministerio 1994. Organización de Estados Iberoamericanos, 1994. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sistema Educativo Nacional de Bolivia**. Organización de Estados Iberoamericanos, 1997. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/boli16.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Organización y Estructura de la Formación Docente**. Organización de Estados Iberoamericanos, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/quipu/argentina/index.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Sistema Educativo Nacional de Paraguay**. Ministerio de Educación y Culto del Paraguay. Dirección de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por María Celsa Bareiro de Soto (et. al.)]. – Asunción, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PAIS, A. **Por que a população do Uruguai não cresce há 30 anos**. BBC, 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-39556479>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PARAGUAY. **Ley 1264/98 General de Educación**. 1998. Disponível em: <<http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley 1.725, que establece el Estatuto del Educador**. 2001. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/paraguay/estatuto_del_docente.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley 4088**. 2010. Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_ndeg_4.088_2010_gratuidad_de_la_educacion.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley de Lenguas. N° 4251**. Ko Léi oñe'ẽ ñane ñe'ẽnguéra Léi rehe. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.py/marcolegal/ley-de-lenguas-n%C2%BA-4251/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Municipios**. 2014. Disponível em: <<https://www.municipios.gov.py/municipios/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Escudo de Paraguay**. 2018a. Disponível em: <http://www.portaleducativo.gov.py/Espanol/Escudo_de_Paraguay.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Breve reseña histórica del Paraguay**. 2018b. Disponível em: <<http://www.senatur.gov.py/index.php/visit>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PASEM. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM)**. Objetivos e Resultados esperados. 2017a. Disponível em:

<<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM).**

Localização e Duração. 2017b. Disponível em:

<<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Programa de Apoio ao Setor Educacional do MERCOSUL (PASEM).** Estrutura do PASEM. 2017c. Disponível em:

<<https://web.archive.org/web/20170618154133/http://www.pasem.org/pt/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PEREIRA, B. L. **La historia de la formación docente en bolivia comparada con las tendencias educativas de latinoamérica y el caribe.** Estudios Bolivianos, La Paz, n. 15, 2009. Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/03/130317.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PEREIRA, B. **Faculdades adotam entrevistas como parte da seleção para avaliar perfil.**

2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1883475-faculdades-adotam-entrevistas-para-avaliar-perfil-comportamental.shtml>>.

Acesso em: 28 jun. 2019.

PEW RESEARCH CENTER. **Religião. The Global Religious Landscape.** 2012. Disponível em: <<https://www.bc.edu/content/dam/files/centers/jesinst/pdf/Grim-globalReligion-full.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PLANALTO. **Bandeira Nacional.** Portal do Planalto. 2016. Disponível em:

<<http://www2.planalto.gov.br/acervo/simbolos-nacionais/bandeira/bandeira-nacional.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **A Constituição Federal.** Portal do Planalto. 2017. Disponível em:

<<http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POGGI, M. **A Educação na América Latina: Tendências, Desafios e Políticas.** Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/ar_mp_amelat.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes.** Buenos Aires: Santillana, 2014. Disponível em:

<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POLOMERCOSUR. **Para Repensar la Formación Docente.** Fundación Polo Mercosur. GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN (GRE), DOCUMENTO N° 6, 2013.

Disponível em: <<http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

POPULATION PYRAMID. **BOLÍVIA (Plurinational State of)**. 2018. Disponível em: <<https://www.populationpyramid.net/BOLÍVIA-plurinational-state-of/2020/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Estado Unitário**. 2018. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/estado-unitario/30495>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

QUIÑONES, A. V. **Comparación de los sistemas educativos latinoamericanos**. Universidad Wiener, 2012. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/alfvigo/analisis-de-la-educacin-en-latinoamrica>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

QUINTERO, M. A. J. **Análisis de la Educación en Latinoamérica y Panamá: “Una nueva educación para una nueva era”**. Revista Cultural Lotería n. 514, Editora Sibauste: Panamá, 2014. Disponível em: <<http://200.115.157.117/RevistasLoteria/514.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RAMOS, A. N. **Caminhos percorridos pelos egressos do curso de licenciatura em Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Matemática. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia: Ituiutaba, 2018.

RESPUESTAS. **Bandera BOLÍVIA**. 2018. Disponível em: <<https://respuestas.tips/wp-content/uploads/2015/07/bandera-BOLÍVIA.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RIOS, E. **Los CERP y la descentralización en la formación docente**. 2007. Disponível em: <<http://www.lr21.com.uy/editorial/278584-los-cerp-y-la-descentralizacion-en-la-formacion-docente>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RODRÍGUEZ, M. V. **Políticas de Formação de Professores: As experiências de Formação Inicial em Argentina, Chile e Uruguai**. In: Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/180/250>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ROESLER P.S. **A reforma do sistema educacional paraguaio de 1994**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/909-0.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SANTOS, B. P. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil**. 2007. 444 f. Tese de Doutorado—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-103230/publico/TeseBenervalPinheiroSantos.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SENADO. **Senado se suma a la celebración de los 100 años de aniversario de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Simón Bolívar”**. Asamblea Legislativa Plurinacional. Cámara de Senadores. Estado Plurinacional da Bolívia. 2017. Disponível em: <<http://senado.gob.bo/prensa/noticias/senado-se-suma-la-celebraci%C3%B3n-de-los-100-a%C3%B1os-de-aniversario-de-la-escuela-superior>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SIGPET. **Dúvidas Gerais**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://sigpet.mec.gov.br/faq>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVA FILHO, E. de A. **O financiamento da educação e qualidade do ensino fundamental no município de Olinda Pernambuco**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6181/Edeildo%20Filho%20-%20tese%20-%20O%20FINANCIAMENTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVEIRA, Felipa P.R.A.; OLIVEIRA, Tânia R.C.; PINHEIRO, Lisiane; MENDONÇA, Conceição A.S.; KOCK, Anderson. **A contribuição da Epistemologia da Ciência para o ensino e a pesquisa em Ensino de Ciências**: de Laudan a Mayr. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VIII ENPEC) & I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (I CIEC), 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0898-1.pdf>>. Consultado em: 24 set. 2018.

SITEAL. **República del Paraguay**. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO. 2016. Disponível em: <<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/8/republica-del-paraguay>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **República Oriental del Uruguay**. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO. 2017. Disponível em: <<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TEDESCO, J. C. **La educación en Latinoamérica: Transformaciones y futuro**. Foro abierto: GE, 2016. Disponível em: <https://www.eldia.com.bo/index.php?cat=1&pla=3&id_articulo=99943>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TERRAZAS, A. **El 67% de los bolivianos se confiesa católico**. El Día. 2012. Disponível em: <https://www.eldia.com.bo/index.php?cat=1&pla=3&id_articulo=99943>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TROMBETTA, A. **Alcances y Dimensiones de la Educación Superior no universitaria en la Argentina**, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1998.

UDELAR. **Requisitos de Ingreso para estudiantes uruguayos**. Universidad de la República: Montevideo, 2018. Disponível em: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/79#heading_116>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UFLA. **O que é PAS?** Universidade Federal de Lavras. 2018. Disponível em: <<http://www.ufla.br/pas/o-que-e-pas/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNDP. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011**. United Nations Development Programme. 2011. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_pt_complete.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013**. United Nations Development Programme. 2013. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_portuguese.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2015**. United Nations Development Programme. 2015. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Human Development Report 2016**. United Nations Development Programme. 2016. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Human Development Indices and Indicators**. United Nations Development Programme. 2018. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNFD. **Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008**. 2008. Disponível em: <https://issuu.com/valentina1986/docs/uruguay-2008-formaciu00d3n_de_maest>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNESCO. **Bolivia**. World Data on Education. 6th edition. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization: 2016. Disponível em: <<http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/Bolivia.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **World Data on Education**. VII Ed. 2010/11. UNESCO: 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Uruguay.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Tercer**. UNESCO: 2016. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244976?posInSet=23&queryId=413487df-e05f-44c8-9aed-ab8f46f5da1f>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Education 2030:** Incheon Declaration. UNESCO: 2016. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Indigenous knowledge and practices in education in Latin America:** exploratory analysis of how indigenous cultural worldviews and concepts influence regional educational policy. UNESCO: 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754_eng?posInSet=10&queryId=413487df-e05f-44c8-9aed-ab8f46f5da1f>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Cine 2011.** United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization: 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNICA. **Análise do Histórico Escolar.** Faculdade Única de Ipatinga. 2018. Disponível em: <<http://www.faculdadesunica.com.br/interna/330/analise-do-historico-escolar>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UNESCO-IBE. **Datos Mundiales de Educación.** 7a edición, 2010 Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf> Acesso em: 28 jun. 2019.

UNITED NATIONS. **World Population Prospects: The 2017 Revision.** Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). Custom data acquired via website. 2017. Disponível em: < <https://esa.un.org/unpd/wpp/DataQuery/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

URUGUAI. **Bandeira do Uruguai.** Uruguai.com, 2018. Disponível em: <<http://www.uruguai.com/informacao-ao-viajante/bandeira-do-uruguai.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

URUGUAY. **Constitución de la República.** Parlamento del Uruguay. 2016. Disponível em: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Ley General de Educación:** Ley N° 18.437. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Actualizada al 27 de junio de 2017. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/ley-educacion/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Panorama de la Educación 2016.** Ministerio de Educación y Cultura. Investigación y Estadística, 2016. Disponível em: <<http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/panorama-2016.xlsm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Estatuto del Funcionario Docente:** ORDENANZA N°45. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Actualizada al 27 de junio de 2017. Disponible em: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/est_fun_docente.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica 2019.** Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Formación en Educación, 2019. Disponible em: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/novedades/2019/paulo_freire/paulo_freire_Movilidad_Academica_bases.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

USF. **Formas de Ingresso.** Universidade São Francisco. 2018. Disponible em: <<http://www.usf.edu.br/vestibular/formas.vm>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

UTFPR. **Ensino Técnico.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018a. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/tecnico#b_start=0>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Graduação.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018b. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/graduacao#b_start=0>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Especialização.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018c. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/especializacao#b_start=0>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Mestrado e Doutorado.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018d. Disponible em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/mestrado-e-doutorado#b_start=0>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Línguas Estrangeiras.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018e. Disponible em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/linguas-estrangeiras>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

WORLD BANK. **Country at a Glance – Paraguay.** 2012. Disponible em: <<http://datatopics.worldbank.org/education/country/paraguay>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Population, total.** 2017. Disponible em: <<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **GDP (current US\$).** 2016. Disponible em: <<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?locations=BR>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Argentina.** 2018a. Disponible em: <<https://data.worldbank.org/country/argentina?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Bolivia.** 2018b. Disponible em: <<https://data.worldbank.org/country/bolivia?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Brazil**. 2018c. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/brazil?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Paraguay**. 2018d. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/paraguay?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Uruguay**. 2018e. Disponível em:
<<https://data.worldbank.org/country/uruguay?view=chart>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VELLEI, C. **Veja 10 dicas para mandar bem nas provas de habilidades específicas dos cursos de Arquitetura, Design e Artes Visuais**. Guia dos Estudante, 2017. Disponível em:
<<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/dicas-estudo/veja-10-dicas-para-mandar-bem-nas-provas-de-habilidades-especificas-dos-cursos-de-arquitetura-design-e-artes-visuais/>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

VERA M. L.; GALASSI, G. **Educación superior en Chile y Argentina: Problemas diferentes, necesidad de cambios en ambos**. 2011. Disponível em: <<http://www.ieral.org/noticias/educacion-superior-chile-argentina-problemas-diferentes-necesidad-cambios-ambos-1904.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZARDAN, A. R. **Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia**. Revista Integra Educativa. La paz , v. 4, n. 3, p. 175-189, 2011 . Disponível em:
<http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZULUAGA, C.F.A. **Políticas docentes de formação no estágio supervisionado, Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. São Paulo: Cultura Acadêmica 2017. Disponível em:
<<https://play.google.com/books/reader?id=alBUDwAAQBAJ>> Acesso em: 28 jun. 2019.