

DIÁLOGOS SOBRE LAS POLÍTICAS CONTEMPORÁNEAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES ENTRE ARGENTINA Y BRASIL

Dra. Carla Veronica Duarte  0009-0000-2399-7702

Carolina Ester Reckziegel  0009-0005-5345-2419

Universidad Nacional de Misiones

Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior  0000-0002-0262-0727

Me. Caio Afonso da Silva Brito  0000-0003-2526-972X

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMEN: Los debates sobre la perspectiva transnacional en la Historia de la Educación ha señalado o rearticulado investigaciones que incluyen comparaciones de diferentes sistemas de enseñanza. Las articulaciones y la circulación de conceptos a escala supranacional han impactado en los sistemas de enseñanza nacionales. En esta dinámica se evidencia impacto de los organismos internacionales en la construcción de conceptos que penetran los sistemas educativos nacionales, como es el caso de la evaluación PISA promovida por la OCDE. Nuestro objetivo era presentar y reflexionar sobre los conceptos fundamentales recurrentes en la legislación para la formación de profesores en Argentina y Brasil, así como sus similitudes y diferencias. Comparar los sistemas de formación docente de Argentina y Brasil es relevante ya que permite visibilizar prácticas y estrategias efectivas, lo que permite el intercambio de enfoques, modalidades y experiencias que han demostrado buenos resultados en cuanto a la formación docente inicial y en ejercicio a los fines de poder orientar las políticas sin perder de vista las diferencias culturales, la modalidad de organización de cada sistema educativo y las diferentes dinámicas socio históricas. La posibilidad de analizar y establecer comparaciones propicia identificar problemas y desafíos comunes que permitan la búsqueda de soluciones conjuntas

PALAVRAS-CHAVE: Formación de Profesores; Investigación Transnacional; Argentina e Brasil

DIALOGUES ON CONTEMPORARY TEACHER TRAINING POLICIES BETWEEN ARGENTINA AND BRAZIL

ABSTRACT: The debates about transnational in the History of Education have pointed out and/or rearticulated research that covers the comparison between different education systems, the articulation and circulation of concepts on a supranational scale have impacted national education systems. In this dynamic, the impact of actions by international organizations in the construction of concepts that end up permeating national education systems can be observed, such as the large-scale assessment PISA promoted by the OECD. In this sense, the aim of this article is to present and reflect on the recurring fundamental concepts in the legislation for teacher education in Argentina and Brazil, as well as their similarities and differences. Comparing the teacher education systems of countries like Argentina and Brazil is important because it makes visible effective practices and approaches used in each one, allowing countries to exchange approaches, modalities, experiences, and adopt strategies that have shown good results in teacher education - both initial and in-service - in order to guide policies while taking into account differences in culture, the organizational modality of the education system, and the socio-historical particularities. The possibility of analyzing and establishing comparisons promotes the identification of common problems and challenges in the search for shared solutions.

KEYWORDS: Professor Training; Transnational Research; Brazil and Argentina



1 PRESENTACIÓN

El proceso de formación inicial del docente está imbricado en una trama compleja con la presencia de múltiples agentes involucrados y una diversidad de saberes (Tardiff, 2012). Por un lado, tenemos la ciencia de referencia que enumera un conjunto de conocimientos y metodologías de investigación y enseñanza como fundamentales para la actuación docente. Por otro lado, existen debates liderados por las ciencias de la educación en los que se privilegia una determinada concepción de aprendizaje, infancia, adolescencia, que termina impactando en el delineamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al salir del campo de la ciencia hacia la escuela, nos encontramos con la cultura escolar (Julia, 2012), entrelazada en una trama de disputas culturales (religiosa, familiar, juvenil, infancia), que provoca la modulación de los conocimientos aprendidos en la academia en relación con los espacios escolares, por lo tanto, las disciplinas del campo de la práctica profesional y las prácticas supervisadas, buscan problematizar y/o comprender la realidad, promover la organización de secuencias didácticas que articulan los conocimientos académicos con las dinámicas escolares.

Sin embargo, la formación del profesor no se limita a esta relación escuela-universidad, ya que la definición de los currículos escolares, tanto en la Educación Superior como en la Educación Básica, está envuelta en una compleja dinámica de construcción de conceptos producidos a escala nacional e internacional. En este segundo aspecto, conceptos como diversidad, derechos humanos, cultura de paz, solidaridad han sido una bandera levantada por la UNESCO que encuentra resonancia en los sistemas de enseñanza nacionales (Ribeiro Junior; Bispo, 2022). La perspectiva de la formación y el desarrollo del capital humano teniendo en cuenta la dinámica capitalista es un tema construido y fuertemente defendido por la OCDE (Prytz, 2020) que ha impactado en reformas en los sistemas de enseñanza nacionales.

Si bien los organismos internacionales han construido conceptos y procedimientos que han impactado en los sistemas de enseñanza nacionales, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial (Teige; Brathagen, 2022), las dinámicas locales y nacionales



definen cómo los conceptos producidos a escala transnacional son recibidos y/o apropiados en los sistemas de enseñanza nacionales, y al mismo tiempo ponen demandas propias que definen la formación del sistema de enseñanza y de la política formativa de los profesores.

En este sentido, existe una compleja trama para la configuración de las estrategias para la formación inicial del profesor, que atraviesa cuestiones locales, nacionales, transnacionales, la universidad y la escuela. Esta dinámica internacional que ha dejado huellas en reformas y sistemas de enseñanza nacionales, no ha pasado desapercibida por los investigadores de la Historia de la Educación. Contemporáneamente, tal dinámica local ha abierto frentes de investigación, a lo que se ha denominado investigación transnacional de la Historia de la Educación y estudios comparados (Nóvoa, 2001; Vera; Fuchs, 2021; Ferraz-Lorenzo; Machado-Trujillo, 2020), perspectiva con la que el presente artículo establece diálogos. Así, el objetivo de este artículo es presentar una reflexión sobre la formación inicial del profesor en Argentina y en Brasil estableciendo diálogos entre aproximaciones y diferencias.

Las reflexiones presentadas en este artículo dialogan con la implementación de la reforma educacional (Popkewitz, 1997) en curso en Brasil, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), el Nuevo Bachillerato, y la reestructuración de los currículos de las licenciaturas que están ocurriendo en universidades de todo el país debido a la Resolución N.º 2 de 2015. Sin embargo, este movimiento de reforma no es exclusivo de Brasil, otros países han producido reformas educativas para responder principalmente a las demandas provocadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) mediante la realización de la evaluación a gran escala PISA, que evalúa el desempeño de estudiantes en lengua materna, Matemáticas y Ciencias, desencadenando un proceso que valora una enseñanza basada en contenido en detrimento de aquella que desarrolla habilidades, al mismo tiempo que se produce la desvalorización de las artes y las ciencias humanas en los currículos (Santomé, 2017).

Uno de los efectos más destacados del examen PISA ha sido la homogeneización de las políticas educativas a nivel global. Los resultados del programa tienden a promover enfoques tecnocráticos de la educación, donde la eficiencia y los resultados medibles



juegan un papel predominante. Esto influye en la formación docente al alentar la estandarización de los currículos de formación de maestros, orientando los programas hacia un enfoque más técnico y dirigido a la adquisición de competencias en áreas específicas, como las ciencias, matemáticas y la comprensión lectora, en lugar de un enfoque más amplio o localmente contextualizado.

De la misma manera, en Argentina, el movimiento de reforma ocurrió a través de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN), en el año 2007 en reemplazo de la Ley Federal de Educación (LFE-1993). Uno de los cambios promovidos por la nueva legislación fue el establecimiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el cual comenzó a regular el proceso de formación docente y desarrollar los lineamientos básicos curriculares para esta formación inicial y continua. En el caso argentino, una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) establecieron directrices para la formación docente, incluyendo la Resolución N° 24/07 que definió los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente; la Resolución N° 43/08 que abordó la Educación Sexual Integral; y la Resolución N° 63/08 que trató el plan de carrera del "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base" y fue modificada posteriormente por la Resolución N° 296 y 297/16.

Aunque la influencia de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO en los sistemas educativos y la formación docente es un tema importante, este artículo no profundiza en ello, ya que se enfoca en otros aspectos de la formación docente. Incluir un análisis detallado desviaría el argumento central. Por lo tanto, la mención de estos organismos se mantiene breve, reservando un análisis más extenso para futuros trabajos en los cuales se podría realizar un análisis detallado de las políticas educativas y postulados que dichos organismos proponen en términos de formación docente, y cómo ese implementan y afectan a los sistemas educativos. Esto, sin duda, requeriría un tratamiento mucho más extenso de temáticas tales como por ejemplo explorar las políticas y recomendaciones de las propuestas de la OCDE y UNESCO en materia de educación y formación docente, analizando sus diferencias y convergências; examinar cómo los sistemas educativos de ambos países han sido influenciados por estas recomendaciones,



lo que implicaría recopilar y analizar datos específicos sobre reformas educativas, políticas nacionales de formación docente y estudios sobre los resultados de dichas influencias; analizar en qué medida las recomendaciones internacionales se adaptan o son recontextualizadas según las particularidades de cada país, lo cual demandaría una investigación en profundidad de los marcos normativos, los currículos de formación docente y las prácticas pedagógicas en ambos países.

2 LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA Y LAS COYUNTURAS POLÍTICAS EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS

Pensar en la formación docente es reconocer que estos no están exentos de las lógicas organizacionales del sistema educativo para el cual se están preparando. Revisando la historia de la educación Argentina se denotan promulgaciones de leyes que modificaron los objetivos de la educación, el rol del estado y la organización del sistema educativo.

Con la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común del año 1884, se sientan las bases de los principios fundamentales en la educación actual en Argentina. El eje fundamental se centró en la gratuidad y obligatoriedad escolar con el objetivo de que la escuela fuera un medio al alcance de los niños y niñas en todo el territorio nacional. Dos ideas son centrales en esta legislación: la educación como un derecho y la consideración de las niñas, cuestión que significó un interesantísimo avance en cuestiones de igualdad de género, sobre todo para la época.

Esta ley fue complementada más tarde con la Ley Láinez (1905), con la cual se inicia la acción directa del Gobierno Federal en los territorios provinciales y comienzan a instalarse escuelas nacionales en las jurisdicciones provinciales.

En Argentina, la formación docente está sujeta a la regulación del Ministerio de Educación de la Nación y los de Ministerios de Educación de las jurisdicciones o provincias. Además, existen organismos encargados de evaluar y acreditar la calidad de los programas de formación docente y de las instituciones responsables. Según Alliuad



Este sistema históricamente ha operado a través de dos circuitos distintos. Uno de ellos, conocido como "normalista" se orientaba hacia la preparación de docentes para cubrir las necesidades del sistema educativo formal. En contraste, el segundo circuito, denominado "universitario," se centraba en la formación para diversas profesiones y, en menor medida, otorgaba títulos docentes (Alliud, 2012-2013).

Hoy en día, coexisten instituciones de formación superior, tanto universitarias como no universitarias, que se dedican, bajo el mismo marco regulatorio (Ley de Educación Nacional: LEN), a la preparación de docentes destinados a los niveles inicial, primario, secundario y superior. La educación en la formación docente se ve considerablemente influenciada por la diversidad de estas instituciones, algunas de las cuales ponen mayor énfasis en aspectos académicos, mientras que otras tienen un enfoque más orientado a la enseñanza en el contexto escolar.

Esto muestra que estamos ante un sistema formador de docentes heterogéneo, conformado por: institutos superiores, universidades nacionales, universidades provinciales, una universidad pedagógica y los profesorado populares¹ (Birgin, 2019).

En este sentido, las investigaciones realizadas por Davini (2005), y Aguerro y Vezub (2008) aportan rasgos organizacionales del nivel superior no universitario que dan cuenta del mantenimiento de una estructura o gramática escolar en cuanto a la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios, los modos en que se plantea la relación con los conocimientos y los contenidos de la formación, los rituales, las maneras de plantear el vínculo pedagógico, el perfil de los formadores, las dinámicas de gobierno institucional, etc.

Sin embargo, existe una diferencia, entre las propuestas que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel secundario, basada en la especialización disciplinar; existiendo una histórica disputa por quienes asumen la tarea formativa de estos últimos. Para Birgin

En la historia de la escuela secundaria argentina, la disputa por los títulos de quienes en ella enseñaban es muy antigua: mientras los normalistas intentaron regular el campo de formación de profesores para el nivel aduciendo la especificidad de su formación pedagógica, los universitarios mantuvieron posiciones que priorizaban la formación disciplinar y cierto posicionamiento de clase —que se corresponde con el carácter elitista de los estudios preparatorios (Birgin, p. 112, 2019).



Es habitual que la formación en las universidades priorice lo académico por sobre lo pedagógico; postergando a este último a un ciclo posterior (al posgrado o a un ciclo de complementación) o como una diversificación de materias. La excepción a los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen las universidades de más reciente creación, en las que se combina la investigación y el campo de las prácticas profesionales como eje vertebrador de la propuesta formativa.

En los años noventa tres leyes cristalizaron la política educativa de esa década y afectaron directamente a la formación docente: la Ley de Transferencia 24.049/91 de servicios educativos a las provincias, entre ellos, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), la Ley Federal de Educación (LFE) 24.195/93 que reformó la estructura del sistema educativo vigente y la Ley de Educación Superior (LES) 24.521/95 que involucró a los institutos denominados terciarios.

Desde sus orígenes el sistema educativo argentino tuvo una marcada lógica centralizada la cual se modificó a partir de la ley de transferencia que establecía la descentralización del Sistema Educativo, transfiriendo responsabilidades administrativas y de gestión de las escuelas y los cargos docentes a las jurisdicciones

Uno de los principales ejes de transformación propuestos por la LFE fue el diseño e implementación de la Educación General Básica (EGB) en reemplazo de las escuelas de nivel primario y medio. Como consecuencia de la reforma, cambió sustancialmente la estructura académica de la escuela, se abandonaron las anteriores escuelas primaria y secundaria que fueron reemplazadas por la EGB y el Polimodal: obligatorios de 9 años de duración, entendidos como una “unidad pedagógica” y organizada en ciclos de 3 años de duración (EGB1, EGB2 y EGB3), totalizando 10 años de obligatoriedad (ya que se considera el Pre- escolar); y el Polimodal (1°, 2° y 3° año del polimodal). Esto último se consideró uno de los principales logros de la reforma ya que se propuso incrementar la formación de los individuos mejorando sus posibilidades de inserción social y laboral.

Esta transformación de la escuela implicó no solo un cambio curricular sino también un cambio estructural de la unidad escolar que insertó reformas en su gobierno, su organización y administración.



En 1995 se promulgó la Ley de Educación Superior, un hito legislativo que reguló por primera vez el conjunto de instituciones de formación superior —docente y técnica— y universidades, con el objetivo de avanzar hacia un sistema único de Educación Superior regulando al conjunto de las instituciones que lo integran. Así, se incorpora al nivel superior de enseñanza a las instituciones de formación de docentes que pertenecían, hasta ese momento, al nivel terciario (Pereyra, A.; Cappellacci, I. & Fernández, N.L, 2019); las cuales pasaron a denominarse Institutos de educación superior que hasta el momento habían constituido un circuito paralelo al universitario (Feldfeber e Ivanier, 2003) y debieron incorporar en sus actividades a la investigación, que es una de las tres históricas funciones de las Universidades (formación de recursos humanos, investigación y extensión).

El impacto de las políticas educativas es innegable en lo que respecta a los objetivos y la configuración del campo educativo. Un ejemplo de ello es la transformación que se vivió a raíz de las políticas sociales y educativas implementadas a partir del año 2003. Estas políticas, respaldadas por un discurso que enfatiza los derechos ciudadanos, buscaron establecer modelos de intervención más comprensivos basadas en un rol más activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales.

Durante el período 2003-2007 se promulgaron leyes que influyeron de diversas maneras en las directrices de la formación docente en Argentina, generando un cambio significativo en algunos de los lineamientos. Estas fueron:

Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005), que regula y ordena la Educación Técnico Profesional (ETP) en el nivel medio y superior no universitario y la Formación Profesional. Se propone entre sus objetivos "estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional", área que fue totalmente relegada en la LFE.

En consonancia con el fortalecimiento de la Educación técnica profesional, en el año 2008 por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 63/08 se aprueba el plan de estudios del "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional



en concurrencia con título de base". El documento expone que el profesorado tiene por "finalidad la formación pedagógico didáctica para la práctica profesional así como la actualización científico tecnológica destinadas a formar docentes que puedan desarrollar su práctica en las instituciones de la modalidad técnica de nivel secundario en concurrencia con su título de base" (Anexo I Res. CFE 63/2008).

Además, la Resolución 63/08 establecía que para poder cursar este profesorado los aspirantes deben reunir dos condiciones: tener un título de técnico de nivel medio o superior no universitario (mayor a 1600 hs.) o bien título de nivel universitario afín a las especialidades de la ETP, debidamente certificado, y experiencia docente en Escuelas Técnicas (debían presentar constancia de la situación de revista, antecedentes docentes, antigüedad en la docencia acreditada con la presentación de al menos dos evaluaciones conceptuales docentes, o certificación de servicios que acredite al menos 2 períodos no menores a cuatro meses ininterrumpidos frente a curso, debidamente certificadas. Condición no excluyente, ya que el mismo documento indicaba que "Los cursantes que no acreditan experiencia docente, cursarán la totalidad de las actividades").

La Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005) estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el PIB en función de objetivos establecidos como destino de las inversiones. La Ley buscó incrementar la participación relativa de la Nación en el presupuesto consolidado destinado a educación. El dinero se destina a cubrir salarios docentes, becas, infraestructura y escuelas, programas, entre otros puntos.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, año 2006), que establece que todos los estudiantes "tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal".

En vista de los propósitos y las líneas de trabajo a desarrollar previstas por el artículo 2° de la Ley 26.150, la cartera educativa nacional aprobó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Res. CFE 340/18). La concertación entre el Consejo Federal y el Ministerio de Educación de la Nación de los lineamientos curriculares básicos para la



educación sexual integral fue aprobada por Resolución CFE N° 043/08. En este último instrumento se expone que, no solo se deben incorporar contenidos escolares sino que se debe avanzar en la formación de docentes para que los niños, niñas, jóvenes o adultos/as encuentren profesionales con capacidad de escucha, confianza, discreción y solidez científica.

La escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, por lo tanto, es responsabilidad del estado proporcionar capacitación constante a los docentes para que puedan enseñar estos contenidos de manera adecuada. Los docentes desempeñan un papel fundamental en brindar una formación completa en educación sexual integral a los estudiantes, lo que requiere diseñar acciones sistemáticas para garantizar la formación inicial y la capacitación continua de los docentes, de manera que se cumplan eficazmente los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

A tal fin, según la Res. CFE N° 043/08 la formación de los docentes deberá:

1. Propiciar, a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas, la comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como el abordaje de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.

2. Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.

3. Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as.



4. Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

5. Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

6. Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006). La Ley de Educación Nacional (LEN) implicó la derogación de la LFE y su sustitución por ella, lo que constituyó un acto simbólico de cambio del rumbo y expresión en el campo educativo del quiebre del consenso reformista de los '90. Sin embargo, la ley evidencia tanto elementos de ruptura como continuidades con lo establecido en la reforma de la década de los '90. También se modificó nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la LFE e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles.

La LEN creó el Consejo Federal de Educación (CFE) que reemplazó al Consejo Federal de Cultura y Educación. Al igual que el anterior Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que debe asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Está presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. A diferencia de lo que sucedía anteriormente, la ley estableció que las resoluciones del CFE serán de cumplimiento obligatorio, cuando la asamblea así lo disponga, de acuerdo con la reglamentación que la misma establezca para estos casos.



En lo que respecta a las políticas de formación docente, la LEN creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el 2007 como organismo regulador nacional responsable de impulsar políticas de fortalecimiento que articule los niveles nacional, jurisdiccional e institucional y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN artículo 76, inciso d). Cuenta con el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del CFE, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico. Se extendió a cuatro años la duración de la formación inicial y se estableció la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación. En las propuestas para el sector docente observamos un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los '90 hacia modelos de desarrollo profesional de los docentes (Feldfeber, 2010).

La Resolución CFE N° 24/07 establece los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” el cual es presentado como una propuesta para la discusión, es decir busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio. Este documento constituye el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.

Las cuestiones claves que remarca este documento son:

La duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de educación superior. Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:



1) Formação geral: dirigida a desenvolver uma sólida formação humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. 2) Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. 3) Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Estos tres campos de conocimientos estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudio de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75. Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.

En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que la Formación en la práctica profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

Vinculado con la Ley de educación técnico profesional, a fines del año 2016 se aprobó un nuevo Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Secundaria para la Modalidad Técnica en Concurrencia con Título de Base que tiene como objetivo la profesionalización de los docentes de media técnica brindando formación pedagógica.



3 EL PROYECTO CONTEMPORÁNEO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL

El proyecto contemporáneo de formación de profesores en Brasil, fue construido dentro del movimiento de reforma educativa (Popkewitz, 1997) que ocurrió tras la reconstrucción de la democracia, especialmente a partir de la Constitución de 1988, en contraposición al proyecto de formación de profesores de la Dictadura Civil-Militar, que había instaurado la política de las licenciaturas cortas.

En los años 1970, según Zamboni y Mesquita (2008), la política de formación de profesores, y especialmente para el profesor de Historia, estaba centrada en la perspectiva de transmisión de los saberes de las ciencias de referencia, en detrimento de la valorización de la formación proveniente de las ciencias de la educación, promoviendo una formación bietápica, en la que el estudiante de grado inicialmente aprendería los conocimientos de la ciencia de referencia, para en un segundo momento, dirigirse a las facultades de educación para cumplir con la carga horaria relativa a las disciplinas de didáctica, metodologías y técnicas de enseñanza, psicología, currículo y prácticas profesionales.

En los años 80, el proceso histórico que culminó con la caída de la Dictadura Civil-Militar, planteó la demanda de cómo construir una escuela, un sistema de enseñanza, orientado hacia la consolidación de la democracia. En este sentido, profesores e investigadores se desafiaron a encontrar alternativas al modo de hacer pedagógico del régimen autoritario, el debate constructivista se convirtió en el modelo preferido, articulando el método activo con la preocupación de formar para la ciudadanía, los alumnos dejaron de ser comprendidos como agentes pasivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, para figurar como sujetos en este proceso junto con el trabajo del profesor. En este proceso, el modelo de formación inicial del profesor de la Dictadura Civil-Militar fue cuestionado.

Fonseca y Couto (2008) argumentan que después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación n. 9.394/96, el 4 de diciembre de 1997, el Ministerio de Educación (MEC) lanzó la convocatoria n. 4 invitando a las instituciones de educación superior a construir propuestas para la reformulación de las graduaciones. En mayo de 2000, el MEC envió al Consejo Nacional de Educación (CNE) una propuesta para la construcción de las directrices



para la formación del profesorado; el CNE nombró una comisión con representantes de las cámaras de educación básica y de enseñanza superior, para analizar dicha propuesta. Según Fonseca y Couto,

A proposta de diretrizes também foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Em 8/5/2001, a Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Fonseca; Couto, 2008, p. 111).

De esta manera, se institucionalizó que la formación del profesor debía ocurrir a través de una licenciatura completa, en conformidad con la LDB de 1996, cambiando definitivamente la concepción de licenciatura corta para la formación de profesores que se construyó durante la Dictadura Civil Militar. Las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica presuponen la construcción del profesor-investigador, capaz de comprender la realidad que lo rodea, teniendo dominio de los conocimientos de la ciencia de referencia, apropiándose del uso de las tecnologías de información y comunicación, teniendo habilidades para desarrollar estrategias metodológicas efectivas de enseñanza, articulando, así, saberes prácticos, específicos, pedagógicos, psicológicos.

La trayectoria de la formación inicial de profesores en Brasil delineada a finales del siglo XX, también fue respaldada por la organización curricular para la Educación Básica, a través de la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales, en los que los especialistas enfatizaban los presupuestos para la acción pedagógica, sobre todo en la configuración de habilidades y competencias, aunque presentando un conjunto de conocimientos a ser trabajados en el aula, correspondería al profesor, en su planificación curricular, definir qué sería trabajado y cómo serían trabajados los conocimientos junto con sus estudiantes.

Al inicio del siglo XXI, la aprobación de la Ley n.º 10.639 en 2003 hizo obligatoria la enseñanza de la cultura afrobrasileña en la Educación Básica. En 2008, mediante la Ley n.º 11.645, se reafirmó la importancia de la enseñanza de la cultura afrobrasileña,



agregando la cultura indígena como elementos fundamentales de la cultura brasileña. Este documento legal estableció que esta temática debería ser abordada por todas las disciplinas curriculares, con énfasis en las artes, literatura e historia, lo que desencadenó una nueva demanda para la formación inicial.

En 2017, con la aprobación de la BNCC y del Nuevo Bachillerato, se produjeron cambios en el diseño curricular de la Educación Básica, provocando acciones para que la formación inicial del profesor estuviera articulada a las nuevas demandas. Uno de los conceptos fundamentales utilizados por la BNCC es el derecho al aprendizaje, defendiendo que el estudiante de cualquier localidad de Brasil tiene derecho al acceso de un conjunto de conocimientos, delineando un currículo homogéneo en todo el territorio brasileño, favoreciendo los procesos de evaluación a gran escala, al mismo tiempo que desfavorece una práctica pedagógica vinculada a las demandas y desafíos de sus estudiantes. Es en el contexto de esta dinámica de reforma educativa, que se produce la publicación de la Resolución n.º 2, de 1 de julio de 2015, que ha provocado cambios en los cursos de enseñanza superior destinados a la formación inicial del profesor, documento que pasamos a analizar a continuación.

El documento considera la consolidación de las normas de formación de profesionales para la educación como indispensable para el proyecto de la educación nacional, además de la superación de la fragmentación de las políticas públicas a través de la institución del Sistema Nacional de Educación promoviendo relaciones de cooperación entre los entes federados y sus sistemas educativos. Esta articulación incluye modalidades de formación como los cursos de grado, formación pedagógica para profesionales ya graduados y también cursos de segunda licenciatura, que deben estar integradas con los otros niveles de enseñanza de modo colaborativo, permitiendo la promoción de una formación continuada de los profesionales del magisterio. Estas directrices se aplican a la formación de profesores para actuar en la educación infantil, en la enseñanza fundamental, en la enseñanza media y en diversas modalidades de educación, como la Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo, Educación Escolar Indígena, Educación a Distancia y Educación Escolar



Quilombola.

Además de prever la necesidad de una formación basada en la articulación de la tríada: Enseñanza, Investigación y Extensión, también entiende que los principios vinculados a los derechos humanos y a la ciudadanía como vitales para la mejora y democratización de la gestión y enseñanza escolares, elementos estratégicos para los diferentes niveles de formación ofrecidos a nivel nacional. Dentro de estos principios se destacan la preocupación por la calidad de la enseñanza, el respeto a la diversidad y la equidad en su acceso, que debe ser contextualizada a las comunidades para las cuales se destina la formación, preocupándose por los debates socioambientales, éticos y culturales específicos. En este sentido, según la Resolución n. 2, el trabajo docente debe considerar la educación como un proceso emancipatorio permanente, que integra e interconecta diferentes contenidos curriculares con el objetivo de imprimir significados y relevancia a los conocimientos de modo interdisciplinario, permitiendo observar la realidad social y cultural.

De manera más específica, el documento comprende la necesidad de articular las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Formación Inicial y Continuada en Nivel Superior con las DCN para la Educación Básica, siguiendo los principios de “[...] a) sólida formación teórica e interdisciplinar; b) unidad teoría-práctica; c) trabajo colectivo e interdisciplinar; d) compromiso social y valorización del profesional de la educación; e) gestión democrática; f) evaluación y regulación de los cursos de formación.” (Brasil, 2015, p. 2) También considera la articulación entre la graduación y posgraduación, además de la investigación y extensión, como esenciales para la formación docente, que debe ser un proceso pedagógico intencional y metódico, que acarrea en la construcción de conocimientos y en el diálogo de las diferentes visiones de mundo. Este aspecto provocó un amplio debate sobre la curricularización de la extensión, propiciando alteraciones en los currículos de los cursos de licenciatura.

La Resolución nº 2 establece que los profesores deben ser competentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mejorar su práctica pedagógica y ampliar su formación cultural, beneficiando tanto a profesores como a alumnos. Otro aspecto sensible de la resolución es relativo a la Educación Inclusiva, al



definir que la formación inicial debe enfatizar el respeto a las diferencias y la valorización de la diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa, de franja generacional y otras formas de diversidad. La formación de los profesores debe estar centrada en la promoción del aprendizaje y en el desarrollo de todos los alumnos, lo que involucra la adaptación del currículo y la actualización de la práctica docente.

En relación con el perfil del egresado, la Resolución n.º 2 espera que el futuro docente esté comprometido con la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria, actuando con ética en su actividad profesional; comprenda que su papel en la formación de los estudiantes, considerando una visión amplia y contextualizada de la enseñanza y los procesos de aprendizaje y desarrollo, incluidos aquellos que no tuvieron oportunidad de escolarización a la edad adecuada. Para ello, se comprende el docente como un agente social capacitado para identificar problemas socioculturales y educativos, con vistas a contribuir a la superación de las exclusiones sociales y valorando la diversidad (étnico-racial, de género, generacional, de clase social, religiosa, de necesidades educativas especiales, diversidad sexual).

En relación con los cursos de formación inicial para la docencia, la resolución discrimina tres modalidades: Graduación de Licenciatura, cursos destinados a la formación de docentes y profesores para la educación básica en sus diversas etapas y modalidades; Cursos de Formación Pedagógica para Graduados No Licenciados, dirigidos a graduados que desean convertirse en profesores, pero no poseen formación en licenciatura. Cursos de Segunda Licenciatura, destinados a graduados que ya poseen una licenciatura y desean habilitarse en una segunda área de conocimiento. Aunque la legislación brasileña permite la existencia de cursos de grado para la formación de profesores en la modalidad a distancia, la resolución defiende que ocurra preferentemente en la modalidad presencial. La palabra "preferentemente" termina por garantizar el mantenimiento del interés de las instituciones de enseñanza superior en ofrecer cursos en línea y/o a distancia, o semipresenciales para la formación de profesores.

Según señala el documento, los cursos de licenciatura en áreas especializadas se organizan por componente curricular o por campo de conocimiento. Su estructura cuenta



con trabajo académico efectivo a realizar en una carga horaria mínima de 3.200 horas, equivalentes a un mínimo de 8 semestres o 4 años. Este trabajo se divide en 400 horas como componente curricular de trabajo práctico, más 400 horas destinadas a la práctica supervisada en el área de formación y actuación en la educación básica (realizada después de completar al menos el 50% del curso), y al menos 2.200 horas de actividades formativas estructuradas por las disposiciones definidas en el Artículo 12 de la misma legislación. También debe haber 200 horas de actividades teórico-prácticas de profundización en áreas específicas definidas por el interés de los estudiantes, como iniciación científica, iniciación a la docencia, extensión y monitoría, de acuerdo con el proyecto de curso de la institución. Los cursos de licenciatura deben incluir en sus matrices curriculares, contenidos específicos del área de conocimiento, fundamentos y metodologías, así como cuestiones relacionadas con los fundamentos de la educación, políticas públicas de educación, derechos humanos y diversidades.

4 CONSIDERACIONES FINALES: APROXIMACIONES Y DIFERENCIAS

En el contexto argentino, los cambios en la formación de profesores pueden verse reflejados en los esfuerzos realizados en los últimos 30 años, sobre todo con la creación del INFoD y la implementación de la Ley de Educación Nacional en 2007, que buscaban establecer una cualificación del proceso formativo y prácticas influenciadas por una inclusión social. En Brasil, el fin de la dictadura militar y la consolidación de un nuevo proyecto de nación con la Constitución de 1988 constituyen el inicio del proyecto contemporáneo, que considera al profesor como central en su proceso formativo, entendiéndolo como investigador y ciudadano comprometido con la diversidad. Desde el punto de vista de la estructura de formación, en Argentina se privilegia una formación humanística que aborda, entre otros temas, una educación sexual integral, basada en la promoción de la igualdad de género. En Brasil, se observa la predominancia de un debate enfocado en la educación para las relaciones étnico-raciales, lo que incluye la obligatoriedad de la enseñanza de las culturas afrobrasileñas e indígenas en el aula. Del



lado argentino, existe un esfuerzo por unificar el currículo; del lado brasileño, se busca resaltar la diversidad y la inclusión. Dichas de forma breve algunas diferencias encontradas, es posible percibir que ambos países comparten un mismo objetivo: mejorar la formación docente a partir del enfrentamiento de problemas de orden social.

Al analizar el proceso inicial de formación de profesores en Argentina y en Brasil, observamos la influencia de conceptos elaborados a escala internacional. Estos conceptos reflejan el compromiso con una enseñanza dirigida a la defensa de los derechos humanos y el respeto a la diversidad, tal como lo establece la UNESCO; y, por otro lado, el debate sobre la formación escolar y el desarrollo económico, la perspectiva del desarrollo del capital humano, es la señal de los conceptos y acciones producidos por la OCDE. Además, identificamos la presencia del concepto de derecho al aprendizaje que fundamenta la selección de un conjunto de conocimientos a ser transmitidos por el sistema escolar, que en el caso brasileño, permitió la idea de un currículo único para todo el territorio (BNCC), lo que termina priorizando una determinada visión del mundo en detrimento de otras. Aquí cabe preguntar, para una próxima investigación, de qué manera se construyó el concepto de derecho al aprendizaje y cómo ha sido difundido y de qué forma ha sido recibido y/o apropiado por los sistemas de enseñanza.

Reflexionando sobre los aspectos diferentes entre Argentina y Brasil, destacamos la inserción del académico desde los primeros años de la graduación en Argentina, lo que propicia que los debates establecidos en la enseñanza superior se confronten rápidamente con la realidad escolar, a diferencia del caso brasileño, ya que el inicio de la práctica curricular obligatoria sólo ocurre después de haber completado el 50% del curso.

En Argentina, la temática de la educación sexual es una cuestión sensible, en la medida en que se valora su inclusión en el currículo en la Educación Básica con reflejos para los cursos de enseñanza superior. La Resolución CFE n° 043/08, por ejemplo, establece la necesidad de abordar un enfoque integral de la Educación Sexual en la formación docente basado en el marco de los derechos humanos. En Brasil, aunque la cuestión está presente en el marco de la legislación brasileña, como las cuestiones de género y diversidades, los debates sobre la educación desde una perspectiva inclusiva han



ganado más relevancia, con la indicación de esta temática como obligatoria para todos los cursos de formación inicial de profesores, lo que establece un diálogo directo con la realidad escolar, en la medida en que se estableció la política de educación inclusiva, y la constitución del profesional de Atención Educativa Especializada.

Por último, cabe destacar el compromiso brasileño en visitar su proceso histórico de formación, al definir la obligatoriedad de enseñanza de la cultura afrobrasileña e indígena en la Educación Básica, con reflejos inmediatos en los cursos de formación inicial del profesor, con la elaboración de disciplinas, contratación de profesores para estas temáticas, el fomento de investigaciones en esta área.

¹ Los bachilleratos populares nacieron después de la conocida crisis de diciembre de 2001 que tuvo lugar en Argentina. En este contexto surgen las asambleas barriales, los "club del trueque" y las primeras propuestas de educación popular para jóvenes y adultos que no habían finalizado la escuela secundaria. Los bachilleratos populares también funcionan como centros de formación de formadores, ya que la formación como educador popular se realiza en el mismo bachillerato, a través de la práctica.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. **Itinerarios Educativos**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 197–214, 2014. DOI: 10.14409/ie.v1i6.4240. Disponible em: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley de Educación Nacional n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006**. Libro, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley Nacional de Educación Sexual Integral n° 26.150, de 04 de octubre de 2006**. Buenos Aires, 24 de noviembre de 2006. Disponible em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley de Educación Superior (LES) n° 24.521, de 20 de julio de 1995**. Buenos Aires, 10 de agosto de 1995. Disponible em:



<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley de Educación Técnica Profesional n° 26.058, de 07 de septiembre de 1995**. Buenos Aires, 09 de septiembre de 1995. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075, de 21 de diciembre de 2015**. Buenos Aires, 12 de enero de 2006. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976/texto> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley de Transferencia de servicios educativos a las provincias n° 24.049, de 06 de diciembre de 1991**. Buenos Aires, 02 de enero de 1992. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley reglamentando la Educación Común n° 1.420, de 08 de julio de 1884**. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 24, de 07 de noviembre de 2007**. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Buenos Aires, 07 de noviembre de 2007. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 43, de 17 de abril de 2008**. Lineamientos curriculares básicos para la educación sexual. Buenos Aires, 17 de abril de 2008. Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/43-08.pdf> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 63, de 28 de octubre de 2008**. Plan de estudios del Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base. Buenos Aires, 28 de octubre de 2008. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13520.pdf> Acceso en: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 296, de 27 de octubre de 2016**. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional. Villa Futalufquen, Esquel, 27 de octubre de 2016. Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/296-16.pdf> Acceso en: 14 may. 2024.



ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 297, de 27 de octubre de 2016**. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional. Villa Futalaufquen, Chubut, 27 de octubre de 2016. Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/297-16.pdf> Acceso em: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación (CFE). **Resolución n° 340, de 22 de mayo de 2018**. Lineamientos curriculares básicos para la educación sexual. Puerto Iguazú, Misiones, 22 de mayo de 2018. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf Acceso em: 14 may. 2024.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. **Ley Federal de Educación n° 24.195, de 14 de abril de 1993**. Buenos Aires, año 1993. Disponible em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009> Acceso en: 14 may. 2024.

AGUERRONDO, I.; VEZUB, L. Los Profesores de Formación Docente: Características de los Formadores y los Institutos. Una mirada hacia el interior de los institutos terciarios de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración. Informe de investigación, Buenos Aires: Universidad de San Andrés/Fundación Lúminis. 2008.

BIRGIN, A. **El trabajo de enseñar**: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1999 (Flacso Acción).

BOLAND, L. El impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de Educación General Básica de la localidad de Bahía Blanca. *In: V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2008. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98925> Acceso en: 14 may 2024.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus Ediciones. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponible em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 02/2015, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponible em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>



Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mar. 2024.

CAMILLONI, A. R. W. de. La formación docente como política pública: consideraciones y debates. **Revista de Educación**. v. 2, n. 3, p. 11-27, 2011. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43 Acesso en: 14 may. 2024. ISSN 1853-1326 (en línea).

CAMILLONI, A. R. W. Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario//Trends and formats in the university curriculum. **Itinerarios educativos**, n. 9, p. 59-87, 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8028258> Acesso en: 14 may 2024.

DAVINI, M. C. **Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina**: Informe final. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007596.pdf> Acesso en: 14 may. 2024. ISBN 978-950-00-1173-0.

DAVINI, M. C. **La Formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Padós, 2015. 186 p.

FELDFEBER, Myriam; IVANIER, Analía. La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 8, n. 18, 2003. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/911> Acesso en: 14 may. 2024.

FELDFEBER, M. De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. (Comp.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**: políticas y procesos del trabajo docente. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades. 2010. p. 81-108.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 339–356, abr. 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006> Acesso en: 14 may. 2024.



FERRAZ-LORENZO, M., e MACHADO-TRUJILLO, C. Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies. **Foro de Educación**, 18(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.852> . Acesso em: 09 de setembro de 2021.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A Formação de Professores de História no Brasil: Perspectivas Desafiadoras do Nosso Tempo. In.: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papyrus, 2008.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 13 mai 2024
NÓVOA, A. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões sobre um Programa de Investigação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 162-186, jan. – jun., 2001.

PEREYRA, A; CAPPELLACCI, I.; FERNÁNDEZ, N. L. Investigación en y para la formación docente. Un debate de experiencias y vaivenes de la política educativa argentina. In: FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernanda. **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina**. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. 2019 p. 247-258. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/11357/1/La%20regulacio%CC%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%CC%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina_interactivo.pdf Acesso em: 14 may. 2024.

PINEAU, P. A cien años de la Ley Láinez. In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. **A cien años de la Ley Láinez**. Buenos Aires, 2007. 101 p, p. 9-14. Disponible en: https://cges-infod.mendoza.edu.ar/sitio/upload/cien_anios_ley_lainez.pdf Acesso em: 14 may. 2024.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Afonso. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

PRYTZ, J. The OECD as a Booster of National School Governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975. **Foro de Educación**, Salamanca, 18 (2), p. 109-126, 2020. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/824> . Acesso em: 14 de outubro de 2021.

RIBEIRO JUNIOR, H. C.; BISPO, M. H. da S. Concepções de ensino de geografia na reforma curricular de 1951: por uma compreensão internacional para paz. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e93/1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984644468384. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68384> Acesso em: 13 maio. 2024.



SÁBATO, H.; TIRAMONTI, G. La. Reforma desde arriba: política educacional en el gobierno de Menem. **Punto de Vista**, Buenos Aires, v. 18, n. 53, 1995.

SANTOMÉ, J. T. Políticas Educativas e Curriculares na Construção de um Sentido Comum Neoliberal. In.: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Ramada, Santo Tirso: Pedagogo, de Facto, 2017.

SCHWAB, J. Problemas, tópicos y puntos en discusión *In*: PHENIX, Philip; ELAM, S. **La educación y la estructura del conocimiento**. . Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1973.
TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y sociedad en la Argentina**. Buenos Aires: Solar, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Ltda, 2012.

VERA, E. R.; FUCHS, E. O Transnacional na História da Educação. Tradução de Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães, e Diana Gonçalves Vidal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301> . Acesso em 03 de novembro de 2021.

ZAMBONI, E.; MESQUITA, I. M. de. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em: 31-05-2024

Aceito em: 06-01-2025

