

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADÃO COSTA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL,
BOLÍVIA E PERU: UM ESTUDO COMPARATIVO.**

PORTO VELHO – RONDÔNIA

2012

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADÃO COSTA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL,
BOLÍVIA E PERU: UM ESTUDO COMPARATIVO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, no mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

PORTO VELHO – RONDÔNIA

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Silva, Adão Costa.

S586f

Formação docente na região da trílice fronteira Brasil, Bolívia e Peru: um estudo comparativo. / Adão Costa Silva. Porto Velho, Rondônia, 2012.
103f.: il.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

1. Ciências da Educação. 2. Formação de Professores. 3. Instituições de Ensino Superior. I. Título.

CDU: 378(81)

Bibliotecária Responsável: Eliane Gemaque / CRB 11-549



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos três do mês de Dezembro do ano de 2012, às 08 horas no Auditório do prédio do Mestrado em Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. **Marco Antônio de Oliveira Gomes** (Orientador e Presidente), Prof. Dr. **Célio José Borges** (Membro Externo), Prof^a. Dr^a. **Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Interno), Prof. Dr. **Antônio Carlos Maciel** (Suplente) a fim de argüirem o mestrando **ADÃO COSTA SILVA**, com a dissertação intitulada "**Formação Docente na Região de Fronteira Brasil, Bolívia e Peru: Desvelando uma Realidade**". Aberta a sessão pelo presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Tendo sido o candidato Aprovado e fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

Após a apresentação e arguição do candidato, a banca examinadora aprovou o mesmo, dentro dos requisitos exigidos. (A) conteúdo teórico e de pesquisa de ABNT. (B) respeito quanto ao conteúdo com relação à metodologia e análise dos dados.

Porto Velho, 03 de Dezembro de 2012.

Marco Antonio de Oliveira Gomes
Prof. Dr. **Marco Antônio de Oliveira Gomes** – Orientador-Presidente PPGE/UNIR

Celio
Prof. Dr. **Célio José Borges** - Membro Externo PGDRA/UNIR

Rosângela de Fátima Cavalcante França
Prof^a. Dr^a. **Rosângela de Fátima Cavalcante França** - Membro Interno PPGE/UNIR

Prof. Dr. **Antônio Carlos Maciel** Membro Suplente PPGE/UNIR

FOLHA DE APROVAÇÃO

ADÃO COSTA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, BOLÍVIA E PERU: UM ESTUDO COMPARATIVO.

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Federal de Rondônia – Mestrado Acadêmico em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Data de aprovação ____/____/____

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
Orientador e Presidente da Banca.

Prof. Dra. Prof^a Dr^a Rosângela de Fátima
Cavalcante França.
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
Examinadora Interna.

Prof. Dr. Célio José Borges.
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
Examinador Externo.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro plano ao regente do universo, aos construtores incansáveis do conhecimento humano, a Universidade Federal de Rondônia, a Universidade Amazônica de Pando, a Universidade Nacional Amazônica de Madre de Dios, aos povos da fronteira Brasil, Bolívia e Peru, em relevância, aos professores e alunos universitários entrevistados pela pesquisa, aos Coordenadores do PPGE – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia e a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela regular bolsa de estudos e pesquisa pelo seu significado aos estudos, pesquisa e produção científica assegurada.

Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, que aceitou e assumiu o desafio e com muita paciência, sabedoria e dedicação, orientou este trabalho tornando possível atingir o estágio de elaboração em que se encontra.

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais, Afonso Emídio da Silva e Isaura Isabel da Costa Silva, *in memórian*, pela alegria da vida. Ao meu filho, Lucas Albuquerque Silva, aos meus colegas do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR-Universidade Federal de Rondônia e aos Líderes autênticos das causas nobres. Aos Mártires da América Latina!

SILVA, A. C. **Formação docente na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado Acadêmico. 102p. Programa de Pós - Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

RESUMO

Este estudo aborda a Formação docente na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru. O objetivo deste trabalho foi estudar os processos da formação de professores na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru e como ela figura e se configura no âmbito de atuação das Instituições de Ensino Superior Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, na Fronteira Brasil-Bolívia, na UAP - Universidad Amazônica de Pando, Campus de Cobija, no Departamento de Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil e na UNAMAD - Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios, Campus de Puerto Maldonado, no Departamento de Madre de Dios. A pesquisa transcorreu junto aos professores e alunos universitários envolvidos na formação docente, como sujeito da pesquisa e corresponde a um estudo comparativo de natureza quantitativa e qualitativa. Do ponto de vista teórico metodológico, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de autores nacionais e estrangeiros. O referencial teórico que fundamenta a análise realizada abrange os pensadores das áreas do conhecimento como Saviani (2008, 2009), Tamayo (1994), Castilla (2004), Conde (1994), Mercado (2011) dentre outros. Os resultados obtidos revelam que a concepção de formação de professores na região da tríplice fronteira passa por um processo de deslocamento de um estado conservador e tradicional de formação de professores para uma perspectiva renovada com tendência ao campo das teorias dialéticas. No entanto, os dados mostram que este processo já não se situa enquanto uma preocupação isolada apresenta evidências da necessidade de efetivação de uma articulação interinstitucional na região da tríplice fronteira visando à formação de professores. Quanto à relevância das Instituições de Ensino Superior na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru, frente à realidade de mudanças, os resultados revelam que estas instituições possuem um papel estrategicamente relevante quanto ao ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da integração científica dentro do cenário regional que envolve a educação enquanto formação docente para o século XXI.

Palavras-chave: Ciências da educação. Formação de professores. Instituições de ensino superior.

SILVA, A. C. **La formación del profesorado en la región de la triple frontera entre Brasil, Bolivia y Perú: un estudio comparativo.** Disertación Scholar. 102p. El Post - Estudios de posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

RESUMEN

Este estudio aborda la formación de los profesores en la región de la triple frontera entre Brasil, Bolivia y Perú. El objetivo de este trabajo fue estudiar los procesos de formación del profesorado en la región de la triple frontera entre Brasil, Bolivia y Perú, y la forma en que se configura y figura en lo ámbito de actuación de las IES de la Universidad Federal de Rondônia - UNITE, Campus Guajará-Mirim en el Estado de Rondônia, en el Brasil-Bolivia, UAP - Universidad Amazónica de Pando, Cobija Campus del Departamento de Pando, Fronteriza Bolivia-Brasil y UNAMAD - Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Puerto Maldonado Campus en el Departamento de Madre de Dios. La investigación continuó con los profesores y estudiantes universitarios que participan en la formación del profesorado, como sujeto de la investigación y representa un estudio comparativo de carácter cuantitativo y cualitativo. Desde el punto de vista de la teoría y el método, la investigación se basa en estudios de autores nacionales y extranjeros. El marco teórico que sustenta el análisis incluye los pensadores de las áreas de conocimiento como Saviani (2008, 2009), Tamayo (1994), Castilla (2004), Conde (1994), Mercado (2011) entre otros. Los resultados muestran que el diseño de la formación docente en la región de la triple frontera se somete a un proceso de pasar de un estado conservador y la formación docente tradicional por una nueva perspectiva con una tendencia en el campo de las teorías dialécticas. Sin embargo, los datos muestran que este proceso ya no está solo como una preocupación presente evidencia de la necesidad de la ejecución de una coordinación interinstitucional en la región de la triple frontera destinado a la formación del profesorado. La relevancia de las instituciones de educación superior en la región de la triple frontera entre Brasil, Bolivia y Perú, en la realidad del cambio, los resultados muestran que estas instituciones tienen un papel estratégicamente relevante para la enseñanza, investigación y extensión en vista de la integración dentro de la comunidad científica en lo cenario regional que involucra a la educación como la formación de maestras e maestro docentes para el siglo XXI.

Palabras clave: Ciencias de la educación. Formación del profesorado. Las instituciones de educación superior.

SILVA, A. C. **La formation des enseignants dans la région des trois frontières du Brésil, de la Bolivie et du Pérou: une étude comparative.** Dissertation Scholar. 102 centimes. La Poste - études supérieures en éducation à l'Université fédérale de Rondônia, Porto Velho, 2012.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur les enseignants de formation dans le Brésil région des trois frontières, la Bolivie et le Pérou. Le but de ce travail était d'étudier les processus de formation des enseignants dans la région des trois frontières du Brésil, de la Bolivie et du Pérou et de la façon dont il est configuré et figure dans la performance des établissements d'enseignement supérieur Université fédérale de Rondônia - UNITE, Campus de Guajara-Mirim dans l'État de Rondônia, au Brésil, à la Bolivie, UAP - Universidad amazonienne de Pando, Cobija Campus, département de Pando, en Bolivie-Brésil frontières et UNAMAD - Universidad Nacional Amazon Madre de Dios, Puerto Maldonado Campus dans le département de Madre de Dios. La recherche a procédé à des enseignants et des étudiants impliqués dans la formation des enseignants, en tant que sujet de recherche et représente une étude comparative de nature quantitative et qualitative. Du point de vue de la théorie et de la méthode, la recherche est basée sur des études d'auteurs nationaux et étrangers. Le cadre théorique qui sous-tend l'analyse consiste à les penseurs des domaines de la connaissance que Saviani (2008, 2009), Tamayo (1994), Castilla (2004), Earl (1994), Marché (2011), entre autres. Les résultats montrent que la conception de la formation des enseignants dans la région de la triple frontière subit un processus de passage d'un état conservateur et la formation des enseignants traditionnelle pour une nouvelle perspective, une tendance dans le domaine des théories dialectiques. Cependant, les données montrent que ce processus ne tient plus seulement comme une préoccupation présente des preuves de la nécessité pour l'exécution d'une coordination interinstitutionnelle dans la région de la triple frontière visant à la formation des enseignants. La pertinence des institutions d'enseignement supérieur dans la région des trois frontières du Brésil, de la Bolivie et du Pérou, dans la réalité du changement, les résultats montrent que ces institutions ont un rôle stratégique pertinente à l'enseignement, la recherche et la vulgarisation en vue de l'intégration au sein de la communauté scientifique scénario régional qui implique l'éducation, la formation des enseignants pour le XXIe siècle.

Mots-clés: Enseignement des sciences. La formation des enseignants. Établissements d'enseignement supérieur.

SILVA, A. C. **Teacher's training in the tri-border region of Brazil, Bolivia and Peru: a comparative study**. Dissertation of Academic Masters. 102p. Post-graduate program in Education at the Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2012.

ABSTRACT

This study addresses the teacher's training in the tri-border region of Brazil, Bolivia and Peru. The aim of this work was to study the processes of teacher education in the tri-border region of Brazil, Bolivia and Peru and how it is configured and figure related to the Higher Education Institutions like Federal University of Rondônia - UNIR, *Campus* Guajará-Mirim in the State of Rondônia, in the Brazil-Bolivia border, in Amazon University of Pando - UAP, *Cobija Campus*, Department of Pando, in Bolivia-Brazil border and UNAMAD – National Amazon University of Madre de Diós, in Puerto Maldonado's *Campus* in the Department of Madre de Dios. The research proceeded with teachers and university students involved in teacher education, as a subject of research and represents a comparative study of quantitative and qualitative nature. From the standpoint of theory and method, the research is based on studies of national and foreign authors. The theoretical framework underlying the analysis involves the thinkers of the areas of knowledge as Saviani (2008, 2009), Tamayo (1994), Castilla (2004), Earl (1994), Market (2011) among others. The results show that the design of teacher education in the triple border region is passing by changes from a conservative state and traditional teacher training for a fresh perspective with a tendency to the field of dialectical theories. However, the data show that this process no longer stands alone as a concern presents evidence of the need for execution of an interinstitutional coordination in the tri-border region aimed at teacher training. About the relevance of Higher Education Institutions in the tri-border region of Brazil, Bolivia and Peru, in the reality of change, the results show that these institutions have strategically relevant function to teaching, research and extension in view of integration within the scientific regional scenario that involves education as teacher education for the XXI century.

Keywords: Science education. Teacher's training. Institutions of higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IES - Instituições de Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação da Bolívia

MEC- Ministério da Educação do Brasil

MEC- Ministério da Educação do Peru

OBDEF – Observatório da Educação na Fronteira

OEA - Organização de Estados Americanos

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia Y La Cultura

PNE - Plano Nacional de Educação da Bolívia

PNE - Plano Nacional de Educação do Brasil

PNE - Plano Nacional de Educação do Peru

PPGE UNIR – Programa de Pós-Graduação em Educação

UAP - Universidad Amazônica de Pando

UF – Universidade da Florida

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULQ - Université Laval de Quebec - Canadá

UNAMAD - Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

U-PIEB - Universidade para a Investigação Estratégica na Bolívia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Entrevistas Realizadas por Instituição de Ensino Superior e País.

Tabela 2 - Formação dos entrevistados por país e grau de instrução.

Tabela 3 - Formação docente para o exercício do magistério: classificação por país.

Tabela 4 - Origem da formação docente para o exercício do magistério por país.

Tabela 5 - Formação docente continuada para o exercício do magistério por país.

Tabela 6 - Importância da pedagogia e da didática na formação docente para o magistério.

Tabela 7 - Formação docente para uma educação que adapta os indivíduos a sociedade.

Tabela 8 - Conceito de educação onde a escola é um lugar de conflito e contradição.

Tabela 9 - A relação aluno-professor na ação educativa na formação.

Tabela 10 - Contribuição da pedagogia e da didática para o processo de ensino-aprendizagem na formação docente.

Tabela 11 - A formação didática pedagógica e sua aplicabilidade em sala de aula.

Tabela 12 – Quais das características abaixo relacionadas servem para identificar a formação didática pedagógica que você recebeu e utiliza até hoje na relação de ensino-aprendizagem.

Tabela 13 – Como é que você classifica o significado da didática na sua formação docente.

Tabela 14 - A didática na sua formação docente pode ser considerada.

Tabela 15 – O que seria na sua compreensão, uma aula ministrada com rigor didático.

Tabela 16 - Entrevistas Realizadas por Instituição de Ensino Superior e País.

Tabela 17 – Característica da concepção de pedagogia presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação docente ministrado nesta IES – Instituição de Ensino Superior na fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DA FRONTEIRA BRASIL, BOLÍVIA E PERU.....	19
2.1 Aspectos teóricos da formação e atuação docente: modelos contrapostos.....	19
2.2 Aspectos históricos da formação docente no Brasil.....	23
2.3 Aspectos históricos da formação docente na Bolívia.....	31
2.4 Aspectos históricos da formação docente no Peru.....	44
3. A PESQUISA E OS RECURSOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 O tipo de pesquisa e sua abordagem	51
3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua definição.....	51
3.3 A pesquisa de campo: etapas e caminhos percorridos.....	53
3.4 O estudo e as fontes da pesquisa.....	54
3.5 A ordenação dos dados e a análise dos resultados.....	54
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TRÍPLICE FRONTEIRA E O DESVELAMENTO DE UMA REALIDADE: OS RESULTADOS.....	55
4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa referente aos professores e alunos.....	56
4.2 Resultados e discussão dos dados da pesquisa referente aos professores universitários....	57
4.3 Resultados e discussão dos dados da pesquisa referente aos alunos universitários.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

A formação de professor historicamente se constitui um tema central para a sociedade pela sua importância no marco da ação educativa. Nesse início de século XXI, no cenário de uma economia cada vez mais globalizada e excludente, torna-se imperativo a reflexão sobre o processo de formação de professores, os seus paradigmas, as tendências e perspectivas, as instituições educativas e seus docentes.

A presente dissertação com o tema *a formação de professores na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru: desvelando uma realidade* resulta de pesquisa empreendida no contexto e espaço geográfico no período compreendido entre 2010 a 2011. Espaço esse denominado região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru onde se localizam as IES – Instituições de Ensino Superior ambiente onde transcorre a pesquisa.

Nessas IES, o foco central da pesquisa foram os cursos de formação de professores ministrados pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, na Fronteira Brasil-Bolívia, na UAP - Universidad Amazônica de Pando, Campus de Cobija, no Departamento de Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil e na UNAMAD - Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios, Campus de Puerto Maldonado, no Departamento de Madre de Dios.

Os estudos oriundos de pesquisa pertinentes a essa região de fronteira nas últimas décadas do século passado, mais precisamente durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 abordando o tema formação de professores, neles, o aluno universitário, futuro professor é quase sempre objeto passivo do estudo, tornando nula a “[...] interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...]” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A formação de professores enquanto problema e objeto de estudo ocupam significativo espaço com frequência na agenda de trabalho das instituições de pesquisa, programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, nos grupos de pesquisa universitários, e nos organismos internacionais.

Esse problema vem cada vez mais se constituindo um desafio para a ciência. De acordo com Shon (1993) “[...] o docente necessita ter um conhecimento não só dos seus alunos e de como eles aprendem, mas das dificuldades que sentem nesse processo”. (SHON, 1993, p. 91). Problema este que historicamente recebe atenção que se manifesta através de ações das Instituições de Ensino Superior nessa região.

Essas iniciativas são portadoras de grande significado, e nesse sentido, destacamos que a idéia de criação da UNIR – Universidade Federal de Rondônia, na fronteira Brasil-Bolívia,

registra a influência positiva do Programa de Formação de Professores da UFPA – Universidade Federal do Pará, na fronteira, parte do Brasil.

Na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru, a formação docente, e ação docente, deram origem ao momento da criação das referidas Instituições de Ensino Superior. Esta preocupação avança de modo que o período compreendido entre a última década do século XX e primeira década do século XXI registra avanços no que se refere à pesquisa no tema formação do docente e no processo de integração científica com a participação de entes internacional, nacional, regional e local como é o caso das experiências a seguir.

Nesta perspectiva, a UNIR - Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará Mirim, no Estado de Rondônia, na fronteira Brasil-Bolívia, periodicamente é promovido o evento de caráter internacional denominado ENICED - Encontro Internacional de Educação.

No ano 2009, a Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Porto Velho, no Estado de Rondônia, cria o PPGE – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação e na Semana Universitária de Educação, o tema central do evento foi: Educação na Fronteira. Registra-se a existência do GPP – Grupo de Pesquisa Práxis que constitui como espaço fomentador da pesquisa em Formação Docente, sendo relevante suporte para a existência do PPGE – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação.

A partir de 2011, a UNIR, no âmbito do Mestrado em Ciências da Linguagem, inicia a execução do Projeto de Pesquisa denominado de OBDEF – Observatório da Educação na Fronteira empreendido pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, UFAC – Universidade Federal do Acre, Campus do município de Rio Branco, no Estado do Acre, e da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará Mirim, no Estado de Rondônia. Este projeto tem como objetivo delinear as realidades plurilíngües na região de fronteira, do lado do Brasil.

Na fronteira Bolívia-Brasil-Peru o tema formação docente encontra-se presente na atuação que envolve as Instituições de Ensino Superior: a Universidad Amazônica de Pando – UAP, Campus de Cobija no Departamento de Pando, na fronteira Bolívia-Brasil, Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios – UNAMAD, Campus de Puerto Maldonado, na fronteira Peru-Brasil, e a Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus de Rio Branco, no Estado do Acre, fronteira Brasil-Bolívia, no Fórum Trinacional (Madre de Dios/Acre/Pando) denominado Fórum MAP.

Na primeira década do século XXI, a região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru vivencia uma experiência de pesquisa interinstitucional e interuniversitária que resultou em produção científica. Trata-se da existência de um Programa de Pesquisa denominado

Resiliência Humana envolvendo doutores, mestres e mestrands vinculados a Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da UF – Universidade da Florida, da UFAC – Universidade Federal do Acre, da UAP - Universidad Amazônica de Pando, e da UNAMAD - Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios, onde a temática da formação de professores se manifesta como potencial de pesquisa.

Neste início de século XXI, essa região de fronteira encontra-se inserida em mais um ciclo de macro mudanças e transformações e essa realidade gera demanda de natureza diversa e a formação de professores é uma dessas. No caso da Bolívia a U-PIEB - Universidade para a Investigação Estratégica na Bolívia em articulação com a UAP - Universidad Amazônica de Pando executam um programa de formação e atualização de professores com a finalidade de tornar a região dotada de uma educação na perspectiva do desenvolvimento com mais equidade na região de fronteira, na parte Bolívia - Brasil.

Nos países que constituem a tríplice fronteira, é fisicamente percebido o avançado processo de ampliação das Instituições de Ensino Superior já existente, a criação de novos cursos universitários, a implantação de Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, o empenho pela existência de integração universitária interinstitucional em nível de graduação, a execução de Projetos de Pesquisa Interuniversitário, a publicação científica conjunta, abrangendo a pesquisa, produção científica e publicação, e a formatação de um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, trinacional, em nível de doutorado.

É a partir da inserção e convivência com essa realidade que surge a motivação para estudar o tema formação de professores na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru vindo a se definir no período de 2008 a 2009 durante a atuação no Programa de Pesquisa Bilateral, denominado *Resiliência Humana*, do qual participei, e que reuniu doutores, mestres e mestrands brasileiros, bolivianos, peruanos e americanos das Instituições de Ensino Superior Universidade da Flórida – UF (Estados Unidos), Universidade Federal do Acre – UFAC (Campus de Rio Branco, no Estado do Acre, na Fronteira Brasil-Bolívia), Universidad Amazônica de Pando – UAP (Campus de Cobija no Departamento de Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil), Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios – UNAMAD (Campus de Puerto Maldonado, na Fronteira Peru-Brasil).

Naquele período (2008-2009) em relação ao tema formação de professores, foi identificado que na região da fronteira Bolívia-Brasil, nos departamentos de Pando, o Estado Plurinacional da Bolívia e a UAP executam o Programa Educação Descolonizadora, onde figura a mudança de paradigma na formação de professores daquela fronteira na parte boliviana.

Na fronteira Peru-Brasil foi localizado a existência do Projeto Educativo Regional de Madre de Dios elaborado e em execução com a finalidade de atender as demandas próprias das comunidades da região amazônica de Madre de Dios. Trata-se de um Projeto construído com efetiva participação das populações multiétnica preconizando a formação integral e o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas em um contexto caracterizado pelo modelo tradicional de educação.

Na fronteira Brasil-Bolívia o Projeto Educacional (PPP – UNIR – Guajará Mirim), que fundamenta e serve de referência para a formação de professores apresenta características de uma formação docente progressista.

Além desse projeto identificamos a existência de outros que manifestam preocupação e comprometimento com a questão da formação de professores no contexto de fronteira, trata-se do Projeto de Pesquisa denominado de OBDEF – Observatório da Educação na Fronteira, e o Projeto Intercultural de Formação de Professores Indígenas. Este apenas com alcance na região de Guajará Mirim.

A inserção nessa realidade fronteiriça e a experiência de pesquisa proporcionaram aproximação e identificação do tema formação de professores como objeto do conhecimento científico possível de investigação, oportunidade que no ano de 2009 se converte na elaboração do Projeto de Pesquisa que durante os estudos teóricos e práticos no Mestrado em Educação da UNIR, torna-se melhor definido sua execução que resulta na presente dissertação elaborada a partir dos resultados da pesquisa com o seguinte eixo analítico.

O estudo tem como eixo analítico o resgate da formação de professores na tríplice fronteira, evidenciando as características predominantes, as determinações resultantes da pesquisa e as aproximações didático-pedagógicas no que diz respeito aos paradigmas tradicional, renovado e dialético de educação, no âmbito das Instituições de Ensino Superior dos países que constituem a tríplice fronteira, “*locus*” da efetivação da pesquisa.

Nesta perspectiva, o problema de investigação visando realizar a análise da formação de professores, procurou-se responder as seguintes indagações: em que medida existe aproximação didático-pedagógicas; qual é o paradigma predominante; e qual o nível de integração científica entre as IES da tríplice fronteira.

Em função disso, o presente trabalho tem como *objetivo central estudar* a formação de professores na região da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru e como ela figura e se configura no âmbito de atuação das Instituições de Ensino Superior Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, na Fronteira Brasil-Bolívia, na UAP - Universidad Amazônica de Pando, Campus de Cobija, no Departamento de

Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil e na UNAMAD - Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios, Campus de Puerto Maldonado, no Departamento de Madre de Dios.

A consecução dos objetivos específicos permitiu identificar, quantificar e demonstrar o perfil da formação de professores quanto ao grau de instrução; a origem da formação; a importância da formação docente continuada; a importância da formação didática-pedagógica; a relação docente-discente, a contribuição da pedagogia e da didática no processo formativo, a aplicabilidade da formação didática-pedagógica, as características da formação didática-pedagógica, o significado e relevância da didática na formação docente, as características da concepção de formação docente, a relevância ou irrelevância da pedagogia e da didática na formação docente, mudanças, aproximações ou assimetria e a importância das IES-Instituições de Ensino Superior quanto à integração científica dos países que constituem essa tríplice fronteira.

A metodologia utilizada abrange o tipo de pesquisa, abordagem, definição dos sujeitos, do universo, da população, da amostra, critério de seleção, fontes de dados da pesquisa, onde se procedeu a aplicação de questionários junto a 30 professores universitários docentes e 285 alunos universitários discentes diretamente envolvidos no processo de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior da tríplice fronteira, conforme se encontra descrito de forma mais ampla na seção destinada à metodologia.

Os resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa inclusive os fragmentos das narrativas foram sistematizados, demonstrados e submetidos à análise de caráter comparativo a luz do referencial teórico que foi construído como a finalidade de fundamentar este estudo.

A revisão da literatura, aqui indicada encontra-se composta pelos seguintes teóricos e pensadores visando assegurar referencial teórico metodológico para análise e discussão dos resultados deste trabalho por demonstrarem em seus estudos a necessidade de reflexão e mudanças na formação docente. Saviani (2008, 2009), Tamayo (1994), Castilla (2004), Conde (1994), Mercado (2011) dentre outros.

Além disso, o estudo encontra-se estruturado na forma a seguir apresentada.

1. Introdução composta por justificativa, antecedentes e trajetória do tema, eixo analítico do estudo, o problema de investigação, objetivos, metodologia e indicação do referencial teórico.
2. Revisão da literatura constituída por formação e condição do trabalho docente na história, aspectos teóricos da formação e exercício docente: dois modelos contrapostos, aspectos históricos da formação docente no Brasil, na Bolívia, e aspectos históricos da formação docente no Peru.

3. A pesquisa e a metodologia, o tipo de pesquisa e sua abordagem, os sujeitos da pesquisa e sua definição, o estudo de campo e suas etapas, o estudo e seus elementos de extensão, e a ordenação para análise dos resultados.
4. Resultados e discussão: a formação de professores na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru: desvelando uma realidade, apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa referentes aos professores e alunos universitários.
5. Reúne a título de considerações finais uma síntese dos aspectos relevantes decorrentes da discussão evidenciando coerência entre o objetivo proposto e as conclusões alcançadas.

2. FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DA FRONTEIRA BRASIL, BOLÍVIA E PERU.

A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento, que se constitui em um componente fundamental nos embates em favor de uma sociedade que supere a atual ordem burguesa. Nesse sentido, a formação de professores desempenha um papel estratégico.

A formação de professores e as reais condições de trabalho docente são componentes relevantes para a materialização de uma prática educativa que supere o ensino fragmentado e distante das necessidades dos trabalhadores.

Por isso, depreende-se dessa percepção que o processo de formação de professores precisa não se limitar a dimensão formal e quantitativa, mas sim, torna-se imperativo a quantidade com qualidade para se assegurar uma prática educativa enquanto docência, coerente.

A educação escolar precisa ir além do cotidiano dos alunos e o mecanismo para atingir esses objetivos é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade.

Por isso, ganha relevância a luta por uma escola que realmente ensine os filhos da classe trabalhadora, bem como por uma formação que vincule uma sólida formação teórica e o fazer pedagógico.

Porém, antes de prosseguirmos, faz-se necessário verificarmos como se configurou a formação de professores ao longo da história, e em especial, no Brasil, Bolívia e Peru.

2.1 Aspectos teóricos da formação e atuação docente: modelos contrapostos.

As raízes do ensinar e aprender se confundem com a existência da humanidade, mas as preocupações éticas com a formação docente têm as suas origens no contexto do século XVII onde a humanidade via-se diante do ruir dos paradigmas vigentes e a eclosão das ciências modernas onde o método científico moderno tem em Francis Bacon a sua criação.

Nesse contexto figura também o fato de que René Descartes desloca a percepção de mundo que até então gravitava em torno da fé, deslocando para a razão. Além disso, na expressão de Saviani, o problema da formação docente, assim se manifesta.

O problema da formação e das condições de trabalho docente começa a se tornar objeto de preocupação teórica no contexto da sociedade moderna quando a escola se converte em forma principal e dominante de educação. Eis porque, no século XVII, Comênio, ao mesmo tempo em que procurou dispor as condições didáticas que permitiram aos professores “ensinar tudo a todos”, também não deixou de manifestar preocupação com a formação dos professores que, para desenvolver a arte didática, deveriam dominar os métodos de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 68).

É nesse contexto de onde eclodem os princípios e fundamentos que se constituem referências demonstrando as preocupações de João Amos Comênio com a formação de professores de forma a bem ensinar a todos expressa em sua *Didática Magna* “[...] *expõe o artifício universal para ensinar a todos todas as cousas.*” (COMÊNIO, 1922, p. 29). Nesta perspectiva, Comênio tece os seguintes apontamentos sobre a didática:

A alta didática é uma arte real de ensinar tudo a todos. E ensinar com segurança para que o resultado aconteça. E ensinar gentilmente de forma que nem o professor nem os alunos sintam quaisquer dificuldades ou aversão, pelo contrário, ambos tenham prazer. E ensinar cuidadosamente, não superficialmente, levando todos a uma verdadeira educação [...]. (COMÊNIO, 1922, p. 91).

No século XVII, nas preocupações do pensador Comênio estavam presentes temas que abrangiam a formação do professor. Entre eles pinçamos aqueles classificados como problemas e aqui enumeramos visando evidenciar a atualidade de elementos constituintes da Idade Moderna que ainda se manifesta com vigor na atualidade no século XXI. Comênio elenca os seguintes problemas.

Como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos. Como podem os mesmos livros instruir a todos. De que maneira todos, na escola, ao mesmo tempo, façam a mesma coisa. Como empregar o mesmo método para tudo. Como se pode encher a inteligência de muitas coisas com poucas palavras. Como se devem ensinar as coisas para que se obtenha o duplo ou o triplo resultado com um só trabalho. Como se poderá fazer tudo gradualmente. Dos obstáculos que devem ser removidos e evitados. (COMÊNIO, 1922, p. 239-258).

Dessa forma, a *Didática Magna*, ao mesmo tempo em que registra a existência dos problemas fundamentais que minam o processo de formação docente e conseqüentemente se reflete em maior ou menor escala na docência, serve de referência para a reflexão sobre a presença e atualidade dessa realidade que evoca a necessidade de uma formação docente portadora de alicerce que assegure fundamentação ao exercício pleno da docência. Nesta

perspectiva, Saviani (2009) assim aborda a questão da *Formação e Condição de Trabalho Docente*.

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo caráter consensual o enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente. Por outro lado, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica: as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente. (SAVIANI, 2009, p. 67).

Essa abordagem promove a percepção de que a qualidade da docência reside em grande parte na consistência da formação docente. Quando a formação docente não é portadora de fundamentos resulta na existência de um trabalho docente precarizado o que repercute desfavoravelmente nas mais diversas dimensões de vida social. Pois como entender, compreender e aceitar que a desqualificação gere qualidade, que aquele que recebeu uma formação docente precária, exerça uma docência qualificada.

Ao tratar sobre a docência Saviani chama a atenção para uma realidade envolvendo o fazer docente que não tem sido muito enfatizado. Sobre essa realidade afirma que “[...] *as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente. E isso ocorre em vários sentidos*”. (SAVIANI, 2009, p. 67). Isto posto, não há como pensarmos em uma educação comprometida com os interesses dos trabalhadores se não resolvermos as condições materiais que ocorrem o trabalho docente.

Um primeiro sentido se evidencia no fato de que a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Num segundo sentido, observa-se que as condições de trabalho docente das escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Finalmente [...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que eles se ligam diretamente ao valor social da profissão. (SAVIANI, 2009, p. 68).

Nesse sentido, se a formação docente é exercida em um ambiente que apresenta condições desfavoráveis, o formador docente não desenvolve um trabalho de qualidade. Da mesma forma, se o formando discente, submete esses conhecimentos recebidos durante o momento de sua formação, em um ambiente que não lhe oferece as condições indispensáveis, resulta que a sua formação passa a ser portadora de deficiências.

Dessa forma, nem formador docente e nem formando discente se apropriam de uma formação de qualidade. Daí que na atualidade, vivenciamos a supremacia da quantidade sobre a qualidade. O trabalho docente deixa de ser ou se torna formativo gerando baixa competência, por não reunir as condições para a sua efetivação qualitativa. Tudo isso, resulta em problemas de competência e se constitui objeto de estudo das ciências da educação.

Assim, o enfrentamento para a resolução dos referidos problemas não foram superados com o advento das Instituições de Ensino que datam do final do século XVII com a finalidade de promover a formação de professores.

O Seminário dos Mestres, instituído por São João batista de La Salle, em 1684, em Reims. E, um século depois, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta no contexto da Revolução Francesa pela Convenção Nacional, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. [...] Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal, também chamada, simplesmente, de Escola Normal Primária, para preparar os professores de ensino primário. [...] Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, institui, em 1802, a Escola Nacional de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Além de França e Itália, os demais países também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais. (SAVIANI, 2009, p. 68).

Como se percebe, o levantamento realizado por Saviani aponta para um período marcado por mudanças na questão da formação de professores, o que revela as transformações que ocorriam na base material da sociedade.

Porém, considerando as iniciativas registradas no período napoleônico, principalmente no que se refere às proposições, não prevaleceu à materialização de uma escola que levasse adiante a efetivação da *formação didática e pedagógica*.

A Escola Normal Superior de Pisa, assim como seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário. Mas, na prática, ambas se transformaram em instituições de altos estudos, abstendo-se da preocupação com o preparo didático-pedagógico. Essa constatação Poe em evidencia a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. (SAVIANI, 2009, p. 69).

Como demonstrado, a história da formação docente revela a existência de dois paradigmas se posicionando de forma diferenciada em torno da questão *conteúdo e forma* no

processo de formação docente ao longo da história. Um valoriza a *preparação pedagógico-didática* enquanto que o outro advoga que essa qualificação reside na *prática docente*. Aquele modelo sempre esteve presente nas Instituições de Ensino Superior e esse último nas Escolas Normais.

2.2 Aspectos históricos da formação docente no Brasil.

No caso do Brasil *durante todo o período colonial* não se registra uma preocupação com a formação docente, pois até então a questão da *instrução popular* não se fazia presente ao contexto brasileiro. (SAVIANI, 2009, p. 69).

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. [...] Eis aí o que estou chamando de “modelos culturais cognitivos de formação de professores”. Do outro lado, se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em conseqüência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. (SAVIANI, 2009, p. 69).

Além disso, os paradigmas revelam que a problemática da formação docente tem origem histórica, passa pela existência da *Lei de 1827 e o Ato Adicional de 1834*, pois foram esses instrumentos legais que criaram no Brasil a formação de professores sem assegurar diretrizes para a formação didático-pedagógica.

Essa constatação indica as origens da presença ou ausência da pedagogia e da didática na formação de professores. A presença indicando a valorização desse instrumental e a ausência mostrando que tal instrumental não era valorizado à época. A referida Lei e Ato Adicional, no seu conteúdo, não contemplaram dispositivos referentes à formação de professores no que diz respeito à formação em didática e em pedagogia.

Destacamos que o referido Ato Adicional foi responsável por situar “[...] a instrução primária sob a responsabilidade das províncias [...]” (SAVIANI, 2009, p. 69). Como as

províncias não possuíam recursos, prevaleceu um modelo descentralizado em que a omissão do Estado no âmbito da educação foi um elemento central.

Visando a preparação de professores para as escolas primárias, as escolas normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas do “modelo pedagógico-didático”. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras prevalecendo, portanto, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. O currículo dessas escolas era construído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas primárias. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 70).

Dessa forma a formação de professores passa por um desvio de finalidade pelo fato de que diante da necessidade de professores com qualificação de um determinado perfil, a formação existente contraria desconhece essa necessidade passando a formar professores em outra finalidade diversa daquela que é preconizada e, portanto necessária.

Verifica-se então a existência do “[...] *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos ocupando o lugar do modelo pedagógico-didático*”. (SAVIANI, 2009, p. 70). Além disso, percebe-se que não houve uma política de Estado que orientasse a constituição de um sistema educacional no Brasil. As medidas adotadas variavam em função do partido que assumia a chefia de governo.

A via normalista de formação docente só logrou adquirir certa estabilidade após 1870, mas permaneceu ao longo do século XIX como objeto de contestação. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz que considerava as escolas normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regimento de 1854, ao exercer o cargo de ministro do Império. Ora, a solução centrada nos professores adjuntos se guia pela idéia da formação prática, o que coloca o próprio processo formativo em subordinação ao exercício docente ficando a formação na dependência das condições em que era realizado o trabalho dos professores. (SAVIANI, 2009, p. 70).

Fica evidente que na segunda metade do século XIX problemas como quantidade e qualidade já se faziam presentes no âmbito da formação docente de forma onerosa. Na atualidade esse conjunto de problemas passa por enfrentamentos diversos, mas apenas a dimensão da quantidade apresenta resultados que na verdade agravam o problema da

formação docente. Com a transição de províncias para República, logicamente o que antes era um conjunto de Províncias passa então a ser uma República.

Naquele momento histórico pelo qual passava a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX, havia cenário marcado por demandas pela educação escolar que demarca muito bem os interesses de amplos segmentos da população. A existência, assim, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pequena importância dada à educação popular alicerçava-se na estrutura e organização da sociedade. Foi apenas quando essa estrutura principiou a dar sinais de ruptura que a situação educacional começou a tomar um caminho diferente, o que não significou uma ruptura com a ordem.

De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no âmbito das aspirações de outros segmentos da população, as transformações viriam com o crescimento da demanda escolar acelerada pelo processo de urbanização e pela industrialização após a Primeira Guerra e acentuado após 1930.

Por isso a reforma geral da instrução pública teve início pela escola normal, cujo programa de estudos implicou, por um lado, no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores com a criação de novas cadeiras e, por outro, uma ênfase nos exercícios práticos de ensino por meio da criação da Escola-Modelo como um órgão anexo à Escola Normal. O papel da Escola-Modelo era prover a prática de ensino dos alunos do terceiro ano para crianças de sete a dez anos com um amplo programa que visava propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem preocupação com uma formação teórica sistemática. (SAVIANI, 2009, p. 70).

Fica explícito a preocupação e o empenho para a existência de uma formação docente com ênfase para a prática deixando fora desse empenho à preocupação com formação no campo teórico.

Dessa forma a formação docente foi historicamente construindo um legado de lacunas que resultam em deficiências que comprometem a qualidade da formação docente visando à existência de formandos discentes cuja formação reúna capacidade de reflexão.

Esse legado tem resultado na existência de uma formação docente mecânica, reprodutiva e estéril. As escolas normais recebiam severas críticas e proposições foram sendo evidenciadas até o surgimento de forma institucional dos cursos de pedagogia.

Na década de 1920, desencadeou-se um amplo processo de organização do campo educacional impulsionado pelo movimento renovador. Esse movimento não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas

normais [...] como empenhou-se, também, em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontadas. As reformas de 1932, no Distrito Federal [...] e de 1933, em São Paulo, [...] terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, [...] a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação Paulista a ela foi incorporado. E é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil. (SAVIANI, 2009, p. 71).

A partir do exposto por Saviani (2009) verifica-se que é esse paradigma que desde a sua origem até a atualidade se faz presente no processo de formação de professores. Se expressa pela existência de cursos de licenciatura e cursos de pedagogia. O primeiro formando professores voltados para as áreas específicas e o segundo com a responsabilidade de formar professores para atuar em escolas normais.

Esse paradigma comportava uma estrutura de um total de quatro anos, onde em três anos se cursava e adquiria os conteúdos e a complementação de mais um ano, a formação em didática.

Dessa forma, o que antes se apresentava estruturalmente de forma distintas, agora se apresentam de forma articuladas. “Tal esquema sugere uma espécie de conciliação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático”. (SAVIANI, 2009, p. 71).

O paradigma presente no processo de formação de professores levado a efeito no âmbito das *Escolas Normais e nos Institutos de Educação* no que se refere ao ensino normal e demais cursos, enquanto modelo durou até a promulgação da Lei 5692 de 1971. “O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional [...] modificou o ensino primário e médio, alterando a sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau”. (SAVIANI, 2009, p. 71).

Historicamente, a formação docente nos países que estiveram sob processos de colonização, ainda é submetida a exigências que envolvem orientações, adequações, reformas e aprimoramentos. Trata-se de iniciativas predominantemente voltadas para os efeitos e nunca para as causas. A existência dessa realidade vem continuamente afetando a formação de professores. “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 72).

Nesse sentido, um conjunto de registros presentes nas obras que tratam sobre o tema em estudo indica a realidade na qual a formação docente encontra-se inserida. *Um quadro de problemas reiterativos que urge providencia* (VAZQUES, 1977, p.245). O estado de precariedade tem as suas raízes em um tempo distante, mas, na atualidade, este tem a sua situação no marco legal ainda vigente no país. Trata-se das marcas que tem origem na Lei 5692 de 1971; das ações do Estado ditatorial implantado a partir do Golpe de 1964; passando pelo Parecer 349 de 1972. Esse conjunto de instrumentos legais demonstra a seguinte realidade.

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), [...] a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta [...] Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 72).

O contexto apresentado revela a preocupação do poder público com o problema da formação de professores, muito embora, o conjunto das providencia tomadas, não resolveram o problema. Esse contexto reuniu as condições necessárias para que em 1980 eclodisse um movimento exigindo a reforma dos cursos de *pedagogia e licenciatura*. Esse movimento dos professores em nível nacional ocorria dentro de uma conjuntura de abertura política na década de 1980 e tinham a expectativa de que a formação dos professores no país fosse resolvida. Essa expectativa não se efetivou como esperada pelos professores que depositavam as suas esperanças na promulgação da Lei de Diretrizes de Base de 1996. (SAVIANI, 2009, p.72).

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política de nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Na realidade, a expectativa expressa pelo coletivo dos professores em nível nacional, não se materializou. Diante da frustração coletiva, restou a história da formação docente registrar mais uma situação desfavorável em sua histórica trajetória, que desde os séculos,

XIX e XX e já na segunda década do século XXI, o problema da formação docente, encontram-se sem uma efetiva solução. A formação docente se caracteriza cada vez mais por um estado de “[...] descontinuidade e precariedade [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 72).

Analisado a questão da “Formação e Condições de Trabalho Docente” nas políticas contemporâneas Saviani tece os seguintes apontamentos:

A estrutura organizativa da formação de professores no Brasil decorre das diretrizes definidas nos seguintes documentos legais. Parecer CNE/CP 9/2001 alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001 homologados pelo MEC em 2002. Resolução CNE/CP n. 2, de 2002, decorrente do Parecer 9/2001. Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Parecer 5/2005, reexaminado pelo Parecer 3/2006. Resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006 e a Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (SAVIANI, 2009, p. 73).

Os instrumentos legais elencados em epígrafe, todos promulgados na primeira década do século XXI tratam sobre a formação de professores, fixando, instituindo e atribuindo diretrizes de forma que caracteriza e estabelece perspectivas referentes à formação de professores. Os textos legais analisados contêm os seguintes elementos que evidenciam perspectivas e características sistematizadas por Saviani como a seguir apresentamos.

a) diagnóstico relativamente adequado; b) provavelmente a necessidade de levar em conta propostas e pressões vindas do meio acadêmico (via ANFOPE e audiências públicas) deu um caráter aparentemente abrangente aos pareceres; c), mas a centralidade da noção de “competência” imprime um tom próprio sintonizado com a política oficial, impregnada pela “pedagogia das competências”[...] A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo emergiu a teoria construtivista, agora convertida no neoconstrutivismo que se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social (Ramos, 2003, p. 108); d) política oficial: a política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (Saviani, 2008c, p. 218-21; e) como se posicionam esses pareceres diante dos dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático)? f) em suma: os pareceres resultam dispersos, não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. (SAVIANI, 2009, p. 74).

Apresentadas as características que integram os conteúdos dos textos legais da legislação brasileira no que diz respeito à formação de professores nessa primeira década do século XXI, apresentam-se as perspectivas e os principais desafios inerentes a realidade em análise, evidenciando os aspectos expressivos presentes na literatura na forma ordenada por Saviani (2009).

a) Fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da educação superior; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o dilema pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...] f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2009, p, 74).

As perspectivas, as características e os principais desafios que tem como fonte os dispositivos legais brasileiros cuja sistematização e apresentação são expostos por Saviani, prosseguem dessa feita, com o seguinte posicionamento do autor. “O enfrentamento desses desafios implica a abertura de novas perspectivas, cujas características se contrapõem simetricamente aos referidos desafios”. (SAVIANI, 2009, p. 75).

a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como lócus privilegiado da formação de professores; b) contra a descontinuidade das políticas educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em curso de longa duração; c) contra o burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, propugnamos pela transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual; d) contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas propomos uma forte articulação entre os cursos formativos e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores; e) contra as várias formas de manifestação do dilema pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica que supere as oposições excludentes e consiga articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico [...]; f) enfim, em contraste com jornada de trabalho precária e

baixos salários é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração. (SAVIANI, 2009, p. 75).

Por isso, é preciso insistir na construção de uma *educação para além do capital*, como já apontou Mészáros (2005, p. 71), mantendo uma proposta que anule uma perspectiva imobilista e negadora das transformações históricas. Nesse sentido, Saviani (2009) evidencia a importância das dimensões como articulação da teoria e prática, conteúdo e forma, professor e aluno pertinentes ao campo próprio da pedagogia histórico-crítica na efetivação da formação docente. Nesse sentido, vejamos a contribuição de Castanho:

O novo professor não há de ser um puro “integrado”, adequado à lógica do mercado e assistindo impassível à morte do sonho da igualdade numa sociedade onde crescem a diferença, a desigualdade, a exclusão da maioria. Ao revés, deverá ter condições de apoiado nas ciências históricas, compreender, a partir de categorias que lhe permitam aceder à totalidade, as novas demandas de educação presentes na sociedade. Esse professor, do qual evidentemente se espera um forte embasamento teórico geral, incluindo o filosófico, o histórico, o social e o econômico, para poder ler e interpretar a realidade. (CASTANHO, 2003, p. 13).

Dessa forma, como já apontou Saviani, a formação de professores não pode ocorrer em qualquer lugar. Há de ser uma instituição de cultura superior, para que o futuro docente venha a ser um profundo conhecedor e interprete da realidade material de países capitalistas no qual estão inseridos.

Em países capitalistas com as características do Brasil, a formação de professores está inserida em um ambiente institucional que se configura pela identificação dos antecedentes, por uma organização, estrutura, legislação, programas e projetos.

O Brasil, tendo como base os seus antecedentes históricos, onde a formação de professores, o exercício docente e as condições indispensáveis para uma formação adequada, em que pese o enfrentamento dado a esse problema, ainda persiste uma realidade portadora de problemas em busca de soluções em pleno século XXI. A formação inicial e continuada manifestam-se incipiente notadamente no que diz respeito à efetivação dessa qualificação.

2.3 Aspectos históricos da formação docente na Bolívia.

A formação de professores na Bolívia situa-se dentro de uma realidade que se caracteriza pelo enfrentamento político entre a Ideologia Conservadora e a Ideologia Liberal. Essa realidade conflitante chegou ao seu ápice no final do século XIX, mais precisamente em 1899 e primeiras décadas do século XX.

La Revolución Federal de 1899 que estableció la ciudad de La Paz como sede de gobierno y Sucre como la capital de Bolívia fue una guerra civil. Además de expresar tensiones cada vez más crecientes, dicha revolución puso en evidencia los conflictos entre una ideología conservadora que valoraba y protegía el viejo orden político y social, en oposición al nuevo pensamiento en ascenso: la ideología liberal. (PEREIRA, 2004, p. 49).

É nesse contexto histórico que o Estado Boliviano passa a se preocupar com a questão da educação em geral e da formação de professores concretamente, pois até então, a formação naquele país era delegada a Igreja Católica. O país não formava professores. A sua demanda interna era suprida por professores vindos da Europa ou nomeados de acordo com as conveniências políticas.

Los profesores eran nombrados por los Prefectos en mérito exclusivamente a sus opiniones personales o influencias políticas, las experiencias de los “Colegios de ciencias y artes” fueron breves y frustrantes. Bolivia carecía de un sistema educativo, no tenía objetivos ni existía la mínima coordinación entre niveles y modalidades, faltaba maestros y los gobernantes estaban más ocupados en mantenerse en el poder que en construir mejores condiciones educativas para el futuro de las próximas generaciones. (PEREIRA, 2004, p. 49).

A falta de professores somente torna-se um problema visível de magnitude nacional com o enfraquecimento da Igreja Católica no tocante ao seu poder na educação e a arregimentação de professores europeus, devido à chegada do partido liberal ao poder central do país e a necessidade de efetivação da ideologia liberal no lugar da ideologia conservadora já em processo acentuado de derrota.

A formação de professores na Bolívia está inserida em um contexto histórico de colonização assim como na quase totalidade dos países integrantes da América Latina. Nesse contexto, aspectos históricos que permeia o processo de formação docente, desde o final do século XIX e início do século XX consiste no embate entre a ideologia conservadora e a

ideologia liberal, a hegemonia da Igreja católica na educação de um modo geral, e a inexistência de formação docente na Bolívia enquanto ação do Estado.

En lo concerniente a la educación cabe destacar que el conservadurismo resguardó la hegemonía de la Iglesia. Los colegios jesuitas se dirigieron exclusivamente a formar a las futuras élites gobernantes, en tanto que los salesianos impulsaron la educación manual para una población más amplia de destinatarios aplicando los principios de la “escuela por y para la vida”. La formación de las mujeres además de ser tradicionalmente elitista, no rebasó el límite de restringirse a la instrucción de manualidades. Aparte de la iniciativa aislada y temporal de la Iglesia, desde la fundación de la República (1825), no existió un sistema de formación docente sustentable y regular patrocinado por el Estado boliviano. A lo sumo, ciertos gobiernos recurrieron a contratar profesores de Europa para que se hicieran cargo de la educación de los hijos de las clases dominantes. (PEREIRA, 2004, p. 49).

A hegemonia religiosa e a convivência da Bolívia enquanto Estado fez com que esse país privilegiasse a formação intelectual como privilégio das elites, a educação manual para a grande maioria da população, o retardamento da existência de formação de professores e a existência de IES – Instituições de Ensino Superior no país e quando essas instituições passaram a existir foram de forma precária, como fica evidente nas afirmações de Pereira (2004).

Durante la primera mitad del siglo XIX se fundaron universidades, colegios de médicos, instituciones de instrucción militar e inclusive un “colegio de maestros”; sin embargo, no existía claridad sobre las competencias de cada área de formación, los planes curriculares expresaban la herencia colonial centrada en un objetivo terminal escolástico, memorístico y fatuo, creyéndose que las únicas actividades profesionales relevantes eran las que realizaban los militares, curas, abogados y médicos. Durante los gobiernos de carácter conservador, la educación en general y la preparación de maestros en particular, consolido formalmente, lo que en los hechos había sido desde siempre: una prerrogativa delegada a la Iglesia católica, una práctica repetitiva sometida a la absoluta autoridad del maestro, um ejercicio social con recursos y materiales paupérrimos y un dispositivo traumático para evaluar conocimientos prácticamente irrelevantes en un país en el que el 80% de la población era analfabeta. (PEREIRA, 2004, p. 50).

A realidade envolvendo o problema da formação de professores não se resolve apenas com a existência de IES – Instituições de Ensino Superior, pois essas traziam consigo a *herança colonial* e fragilidades quanto a sua estruturação curricular para a efetivação de uma formação de professores compatível com a necessidade do país. Yapu (2003) ao tratar sobre a herança colonial e o método de ensino, afirma.

El método de enseñanza predominante a fines del siglo XIX, que era gradual, concéntrico, intuitivo y activo fue relegado por el enfoque positivista haciéndose experimental. El programa liberal buscaba redimir al pueblo instituyendo la educación física, remodelando su psique e influyendo en su virtud. Los liberales exaltaron el intelecto y los trabajos experimentales, los tests como índice de científicidad, la “esbeltez” y la asimilación de las buenas costumbres. (YAPU, 2003, p. 23).

Mesmo assim, prossegue o embate entre os liberais e os conservadores. Os liberais lutaram até suplantar a visão de governo preconizada pelos conservadores. A realidade existente, resultante das ações dos conservadores submeteu a Bolívia a uma *Guerra Civil* (1899-1920). Quando essa terminou, os liberais assumiram o poder central lá permanecendo durante as primeiras décadas do século XX.

Los liberales comenzaron a desarrollar sus ideas políticas polemizando con la ideología conservadora, de manera tal que consumada la Revolución Federal asumieron el gobierno de Bolivia durante las dos primeras décadas del siglo XX. Sostenían una visión positivista y spenceriana de la sociedad; para ellos el Estado debía abandonar la función vigilante de un orden artificial que favorecía a la oligarquía. Por otra parte, como resultado de las confrontaciones entre el conservadurismo y el liberalismo hubo profundos cambios en la vida social. Los diez primeros años del siglo XX fueron el tiempo de liquidación del viejo régimen. (PEREIRA, 2004, p. 50).

A derrota do velho regime que representava a oligarquia conservadora boliviana, pois fim a realidade que predominava ao longo do século XIX onde “[...] imperó el desorden, la improvisación y la ausencia de políticas”. Pereira (2004). Além disso, complementa o autor.

Los profesores eran nombrados por los Prefectos en mérito exclusivamente a sus opiniones personales o influencias políticas, las experiencias de los “Colegios de ciencias y artes” fueron breves y frustrantes. Bolivia carecía de un sistema educativo, no tenía objetivos ni existía la mínima coordinación entre niveles y modalidades, faltaba maestros y los gobernantes estaban más ocupados en mantenerse en el poder que en construir mejores condiciones educativas para el futuro de las próximas generaciones. (PEREIRA, 2004, p. 49).

O registro nos mostra a forma como era tratada a questão da formação de professores, a forma como esses eram contratados e a operacionalização do sistema educacional, revelando assim, o estado de precariedade vigente. A realidade explicitava a necessidade de mudanças visando à criação de condições para a existência e efetivação de um processo de formação de professores que atendesse a realidade posta a época naquele país.

Ningún cambio aconteció en relación al país rural, aunque en las dos primeras décadas de siglo se dio la fundación de unidades escolares para la educación indígena, no tuvieron sustento ni se proyectó la creación de un sistema de formación docente para el campo. Lo más destacado de la ideología liberal fue el inicio de la constitución de un sistema con orientación urbana expresado en la fundación de la Escuela Normal de Maestros en 1909. (PEREIRA, 2004, p. 51).

Esta realidade caracterizada pela incipiência de mudanças que prevaleceu até a primeira década do século XX foi enfrentada pelo então governo de Ismael Montes mais precisamente no ano de 1905. Se por um lado o governo boliviano buscava enfrentar o problema, por outro, confirmava a relação de dependência ao buscar solução de um problema interno alocando soluções de fora para dentro de seu país.

El gobierno de Ismael Montes en 1905 contrató al pedagogo belga Georges Rouma para que orientara una reforma educativa general. Resultado de su trabajo fue la fundación de la primera Escuela de maestros en 1909 con el nombre de Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República. Después, en 1920 llegó a Bolivia otra misión belga con el propósito de orientar y asistir el funcionamiento de dicha escuela con innovaciones técnicas y programas de estudio. (PEREIRA, 2004, p. 51).

Essa iniciativa governamental não foi aceita por parte de intelectuais bolivianos e recebeu críticas que se fundamentavam em matrizes do pensamento nacionalista, demonstrando que o governo não valorizava os pensadores internos do país e buscava intelectuais externos para o enfrentamento das questões gerais da educação e específica da formação de professores. Destacamos a crítica proferida por Franz Tamayo que posteriormente desenvolveu estudos e criou uma *Pedagogia Nacional*.

Para criticar la decisión de contratar a la misión belga, tomó el concepto de *bovarysno pedagógico* elaborado por el escritor francés Teófilo Gautier. En su opinión, el gobierno sostuvo una actitud prejuiciosa al creer que las ideas de los extranjeros eran necesariamente mejores que las propias; peor aún, su *bovarysno* resultaba evidente cuando pretendía aplicar tales ideas foráneas a la educación boliviana como si fueran soluciones infalibles a los problemas nacionales. En relación a la administración educativa el *bovarysno* según Tamayo, se convertía en “cretinismo”. Éste consistiría en las actitudes recurrentes de los gobernantes que crearon el país de principios de siglo. Aunque según Tamayo, la educación podía ser el principal factor de construcción de la nación, también resulta el factor crucial para que Bolivia permanezca a la deriva. (PEREIRA, 2004, p. 52).

As críticas evidenciaram a necessidade de reflexão sobre a concepção evidenciada pelo governo liberal de que a solução para os problemas de um país estejam fora dele, e com

isso a importação de modelos resolva os problemas internos. Fica visível que a educação pode ser importante para a construção de uma nação, mas pode também, quando lhe falta prioridade, se constituir em fator preponderante para que um país ou uma nação permaneça a deriva. Dessa forma as críticas evidenciando inaceitação aos modelos europeus de educação em geral e formação docente em específico, eram contundentes e feitas por intelectuais da época que defendiam uma formação a partir das raízes bolivianas e não eurocentristas. Encontra-se aí a busca pela ruptura.

Resulta implícito en la crítica de Tamayo que el objetivo y la organización de la Escuela Nacional de Maestros no permitiría esperar cambios sociales sustantivos a partir de una educación con proyección, sencillamente porque el modelo educativo sugerido por la misión belga no era conveniente para la realidad de Bolivia. Al contrario, la Escuela contribuiría a reproducir una formación docente que perpetúe un sistema social latifundista, pobre y anquilosado, un entorno económicamente deprimido, un imaginario históricamente frustrado por las pérdidas territoriales, y un cuadro de acciones colectivas y sociales en el que la burguesía apenas anhelaba encontrar nuevas formas de europeizarse más, fortaleciéndose a costa de un Estado apocado, con clases medias parasitarias y gracias a que la mayoría de la población indígena se mantenía en la ignorancia, marginada y expoliada. (PEREIRA, 2004, p. 53).

A crítica de Franz Tamayo tem como referencia, além do fato da importação de modelos, a existência de uma realidade historicamente caracterizada por relações de domínio latifundiário. Esse contexto se encontra configurado na história social da Bolívia determinando os processos de formação docente a curto e médio prazo. Esses determinantes da mentalidade oligárquica boliviana vão explicar adiante as preocupações e os planejamentos da formação docente na atualidade na Bolívia. Nesse estágio do presente trabalho, explicitam-se as origens das raízes de um problema.

En efecto, el escenario económico mostraba un latifundismo hegemónico: el 55% de la tierra laborable era propiedad de algunas pocas familias, en tanto que el 15% se distribuía entre propietarios pequeños y medianos; restando apenas el 30% para ser distribuido como propiedad colectiva entre las comunidades de indios. (VELARDE, 1981, p. 11).

Não obstante a crítica e a realidade que caracteriza o contexto no qual a Escola de Maestros nasceu o fato é que a sua existência ainda que portadora de fragilidades como uma estrutura incipiente, um currículo pouco definido e a existência da predominância de uma mentalidade conservadora, essa escola normal de maestros foi criada e a ela outras se

seguiram sendo instituídas no país com a finalidade de se promover uma formação abrangendo *o corpo e a mente* como dimensões da formação humana.

Después de que la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República fuera fundada en 1909 en la capital de la República durante el gobierno de Ismael Montes (Partido Liberal), se fundó el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz, el 24 de mayo de 1917. Posteriormente, en el periodo de crisis y transición representado por Carlos Blanco Galindo, en la misma ciudad, el 3 de febrero de 1931, fue creado el Instituto Normal Superior de Educación Física con la intención de estimular tanto la formación del intelecto como del cuerpo. (PEREIRA, 2004, p. 55).

Dessa forma, registra-se a contribuição do governo e da sua ideologia liberal em contraposição a ideologia conservadora onde o Estado assume a responsabilidade pela educação. Esse fato não desconheceu a realidade remanecente cujas raízes encontravam-se na mentalidade da oligarquia latifundiária do país como já evidenciado.

Mesmo diante desses determinantes históricos, o processo de formação dos professores resultou sob a responsabilidade das universidades e institutos pedagógicos daquele país, onde a Escola Normal de Maestros figura como centro da missão de prover a formação de professores naquele período da história da formação docente na Bolívia.

Por lo demás, probablemente el aspecto más relevante sea que la ideología liberal permitió concebir la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, tarea que implicaba la obligación en primer lugar, de preparar a los maestros de manera que se especializaran para el desempeño de su *vocación*. Tal fue el beneficio y la proyección que ofreció el período liberal a la educación boliviana. Por su parte, la crítica desarrollada por Tamayo, lo mismo que su particular visión del indio y la educación, tendrían repercusiones mucho más profundas que las que se podía percibir de modo inmediato. (PEREIRA, 2004, p. 56).

É a partir de então que o Estado passa a assumir de forma institucional as suas responsabilidades com os processos educativos, notadamente a educação geral e a formação de professores mais especificamente, pois até então, o Estado enquanto expressão de poder instituído encontrava-se mais preocupado com a perpetuação no poder o que permite a percepção de que manter a inexistência de uma formação docente e de uma educação eurocentrista que negava as raízes dos povos bolivianos contribuía com a manutenção e alternância de poder no campo da ideologia conservadora.

Mas, mesmo com a ascensão do poder liberal e a derrota política dos conservadores, a ideologia liberal no que se refere à formação docente, não promoveu rupturas, trataram da

questão do campo formal e institucional, delegando tamanha responsabilidade de enfrentar o passivo e o legado da formação docente arraigado na mentalidade conservadora, as instituições de ensino que já nasceram portadoras de precariedades.

Surge assim, um novo cenário resultante dos embates entre a ideologia liberal e a ideologia conservadora na Bolívia e em meio a essa realidade a formação de professores como forma de se viabilizar a existência de uma educação *concreta*. Nesta perspectiva, os liberais empreendiam esforços no sentido de reconstruir a sociedade boliviana menos dependente da mentalidade que se fundamentava em teorias conservadoras e doutrinação religiosa.

Esse esforço liberal, ao contrário do que se propunha, buscava governar e mantinha a influência externa sobre a realidade interna do país. Criticando essa realidade de dependência, Tamayo (1994) desfere a seguinte crítica.

Dos solas preguntas haríamos: una de orden general, otra de orden concreta. De todos los que oficial o extraordinariamente se ocupan de instrucción pública, quién conoce el índice gráfico de la potencia o resistencia mental del niño boliviano, que digo, del paceño, del cochabambino, outro, que no todos son iguales? Y, sin embargo, este conocimiento ES indispensable em una pedagogia de veras y no de burlas, y como este, hay mil conocimientos y datos que nos faltan. Quién há de buscarlos y formularlos? Entoces hay que recurrir a sábios extranjeros, no para enseñar, sino para crear los métodos de enseñarías, cosa muy diferente. (TAMAYO, 1994, p. 16).

A contribuição desse pensador boliviano demonstra-se pertinente por fazer a crítica não apenas ideológica, mas uma crítica histórica onde negava a importância para o povo boliviano a existência de uma formação fundamentada em modelos exógenos e defendia a formatação de um modelo endógeno partindo das raízes dos povos bolivianos.

Com esse propósito, defendia a importância da criação de um método originalmente boliviano e não da presença de pessoas para ensinar no país como professores portadores da mentalidade eurocentrista. A sua proposição extrapolou a crítica ao apresentar *La Creación de la Pedagogía Nacional* que destaca o seguinte.

Solo comprendiendo el alma nacional será posible fortalecer el carácter del país; solo reconociendo que dicha alma radica en el indio, la educación podrá cultivarla para forjar el espíritu nacional. De este modo, los nuevos maestros tendrían que incentivar a sus estudiantes para que como bolivianos se sientan orgullosos de sus raíces, su voluntad, logros y fuerza. Motivarían el amor a la acción, el vencimiento de uno mismo, la lucha por la justicia y

los gestos de altruismo, además de la audacia y el autocontrol. (TAMAYO, 1994, p. 56).

Como restou demonstrado, a ideologia liberal se tornou hegemônica na Bolívia através do partido liberal durante todo o processo de oposição até vencer e assumir o poder e governar durante décadas estabelecendo o aniquilamento quase total da ideologia do partido conservador e sua ideologia conservadora, vencidos, e seus representantes centrais, enfraquecidos, dentre eles a Igreja Católica no que diz respeito ao aspecto particular da hegemonia na educação.

As críticas feitas por Tamayo ao partido liberal, desde 1910, desvelando a forma como era implantada e conduzida as políticas e ações voltadas para a formação de professores, resultaram na criação da pedagogia nacional e contribuiu para a irrupção da educação indígena e posteriormente a reconfiguração do imaginário coletivo do povo boliviano.

O conteúdo de sua crítica visando uma formação de professores fundamentada nas raízes históricas dos povos bolivianos, resultou na *creación de la pedagogía* nacional que encontra-se viva na atualidade, naquele país, porém sempre estabelecendo um embate visando à existência de uma formação de professores que venha a alavancar uma formação docente capaz de promover a superação das concepções eurocentrista colonialista arraigada na mentalidade boliviana, que nas palavras de Pereira (2004) assim podemos verificar.

El imaginario colectivo boliviano se ha constelado como un conjunto de representaciones, gestos, prejuicios y suposiciones en el que predomina una estructura simbólica neocolonial. La historia de la conquista y dominio español sobre los incas ha sido el inicio de un proceso por el cual se ha forjado –con las variaciones respectivas- una mentalidad específica. En efecto, si bien la fundación de Bolivia en 1825 implicó variar la realidad económica y política, los cambios sociales y las transformaciones ideológicas no fueron sustantivamente diferentes, prolongándose el imaginario colonial de siempre. La misma mentalidad fue remozada en relación a los nuevos amos en la hacienda y delineada con más precisión respecto de las capas dominantes en la ciudad. Así se mantuvo a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. (PEREIRA, 2004, p. 76).

Diante dessa realidade caracterizada por uma herança de mentalidade colonial, o início da segunda metade do século XX passou a contar com a existência de um código de educação em 1955. A existência desse código legaliza na Bolívia um paradigma de formação de professores que se caracteriza pela inexistência da preparação didático-pedagógica. O processo formativo dos professores de então, centra-se na experiência e na reprodução como prática.

Esse tipo de formação centra-se na aquisição e acúmulo de experiências advindas da prática docente e não formação teórica. Sua prática didático-pedagógica limita-se a reprodução e transferência de conteúdos prontos e acabados.

Além disso, destacamos que esse contingente de professores se fazem mais presentes junto às zonas rurais, configurando assim, assimetrias entre a zona rural e a zona urbana. Esta realidade recebeu legitimidade legal com a promulgação do *Código de Educación de 1955*.

El Código autorizó que los profesores *interinos* se trata de quienes daban clases en alguna unidad rural sin haber recibido formación especializada previa, después de acreditar cinco años de experiencia y haber aprobado un examen de idoneidad ante tribunales especiales, se incorporen al escalafón. (PEREIRA, 2004, p. 69).

Dessa forma, a ausência de processo de formação de professores revela as conseqüências da hegemonia educacional delegada pelo Estado a Igreja Católica quando a Bolívia se prestava a “importar” professores que cuidavam da formação da elite no país em detrimento das demais camadas sociais, cuja formação encontrava-se direcionada para *práticas manuais*.

Além dessa herança deixada pelo processo de colonização outra ainda encontra vigente naquele país e em casos especiais, até valorizada na atualidade. Trata-se da presença de uma mentalidade tradicional, conservadora que depois de muito tempo se desloca para a existência de um *neocolonial* presente no século XXI se configurando desafios que requer enfrentamento e superação, notadamente quanto à preocupação reside na formação de professores para La sociedad boliviana del siglo XXI. A esse respeito, vejamos a constatação feita por Pereira (2004).

La sociedad boliviana del siglo XXI expresa todavía la *herencia* de un imaginario neocolonial. Sin embargo, los grupos poderosos emergentes en un tiempo de democracia y globalización, reactivaron y remozaron el imaginario de siempre. Así, se constituyeron las representaciones simbólicas marcadas por una ideología estamental y prejuiciosa. (PEREIRA, 2004, p. 77).

Essa constatação feita por Pereira (2004) explicita a realidade desafiante presente no século XXI se constituindo assim em um passivo educacional vigente e desafiante para o poder público. Denuncia a autora, a existência de uma *reativação* do imaginário *neocolonial* nas primeiras décadas do século XXI, cada vez mais caracterizada por processo de integração, globalização, e consolidação do poder capitalista transnacional. Imerso em um contexto

complexo dessa magnitude, resta verificar como se encontra sendo processado a formação de professores na Bolívia na atualidade com ênfase às IES – Instituições de Ensino Superior presentes na fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

Apresentado os aspectos históricos da formação docente na Bolívia verificou-se que nessa trajetória restou a presença de uma mentalidade colonial e um imaginário neocolonial como *herança* presente na transição do século XX para o século XXI. Nesse período, o dado novo registra-se com a proposta pedagógica de Tamayo (1994), que expressa em sua *Creación de la Pedagogía Nacional* destacando a necessidade de uma formação docente descolonizadora e portanto não eurocentrista.

Doravante, analisa-se o processo de formação de professores na Bolívia na atualidade evidenciando a organização, estrutura, legislação, programa e projeto.

A formação docente no Estado Plurinacional da Bolívia na atualidade decorre dos seguintes documentos que tratam sobre a *Organización e Estructura da Formação Docente; Perspectivas e futuro; e também o Informe sobre a Formação Docente na Bolívia*. Além destes, existem a Lei de Reforma Educativa – Lei Nº 1565 de 1994 e a mais recente lei de educação denominada *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez Nº 070 que trata sobre a Formación Superior de Maestras e Maestros*; e Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngüe. Conforme Ministério de Educación y Culturas de Bolivia. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 25).

La política actual de formación docente se enmarca en la Ley 1565 de la Reforma Educativa, de 1994, que busca una transformación profunda del sistema educativo: aumentar la cobertura, mejorar la calidad, ajustar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y su actualización. La formación docente se ha concebido como uno de los componentes más importantes de este proceso. (BOLÍVIA/MEC, 1999, p. 11).

A organização e estrutura da formação docente têm como referência a lei 1565 de 1999 que estabelece *a política, a carreira e a formação docente*. Na hierarquia de prioridades a formação docente aparece como sendo um componente dos mais importantes do processo estabelecido por força da referida lei e expressa pela política de formação docente do Estado Plurinacional da Bolívia.

Neste sentido o Plano Estratégico do Programa de Reforma Educativa tem como prioridade a melhora da qualidade dos docentes cujas ações implementadas oportunizam o acesso a formação docente de nível *Strictu Sensu*. “En tal sentido, se han priorizado las

siguientes líneas de acción”. (BOLÍVIA/MEC, 1999, p. 12). A seguir destacamos as linhas de ação no plano geral e específico.

La transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores. Implementar el nuevo diseño curricular base. Establecer las bases de un sistema nacional de capacitación. Iniciar un proceso de descentralización progresiva. Capacitar a los asesores pedagógicos, quienes a su vez se constituirán em mediadores. Capacitar a formadores de los Institutos Normales Superiores mediante asistencia técnica directa para acompañar las innovaciones de la práctica docente. Mejorar el nivel de los directores y de los recursos humanos en general. Implementar la educación intercultural bilingüe en la formación de los futuros docentes. Asimismo, la nueva normativa sobre la carrera docente y la formación continua dispone lo siguiente: La creación de la carrera docente y de la carrera administrativa dentro del servicio de educación pública. La definición de los conceptos de actualización permanente y de formación profesional como criterios de mejora de la calidad docente. La formación de la actualización permanente en niveles de acceso. Nuevo sistema de administración del personal docente. Nuevo sistema de formación docente. (BOLÍVIA/MEC, 1999, p. 12).

Essas ações previstas, no que vem sendo executadas, evidenciam a preocupação com a formação de professores, onde para tanto, verifica-se a existência de um *Nuevo sistema de formación docente*, cujas estratégias centrais, apresentam a seguinte formulação. Desarrollar un sistema de formación docente que contemple os elementos constitutivos a seguir apresentados. (BOLÍVIA/MEC, 1999, p. 13).

La transformación en Institutos Normales Superiores de las Escuelas Normales seleccionadas con base en las posibilidades que ofrezcan ellas y su entorno para elevar la calidad de su servicio. La transferencia de la gestión administrativa y curricular a instituciones de educación superior. El desarrollo del Bachillerato Humanístico con mención en pedagogía en las escuelas secundarias del área rural. La generación de oferta de servicios acreditados autofinanciados de actualización y formación docente permanente en universidades públicas y privadas, institutos normales y otros. El establecimiento de un sistema de acreditación que viabilice la incorporación de profesionales universitarios al servicio docente, y la evaluación de la actualización académica del personal docente. Capacitar en el trabajo cotidiano a los actuales directores de escuela y a los maestros de aula de los niveles inicial y primario por medio de asesores pedagógicos y de materiales de apoyo. Capacitar a los actuales directores de escuela y a los maestros del nivel secundario en la aplicación del nuevo currículo, a través de cursos intensivos por especialidad realizados por instituciones de educación superior. (BOLÍVIA/MEC, 1999, p. 13).

As proposições gerais e específicas aí apresentadas, no que diz respeito à formação de professores, propugnadas em atendimento a legislação atual da Bolívia, a sua efetivação se

constitui desafios frente à realidade complexa de um país onde “Sin embargo, los grupos poderosos emergentes en un tiempo de democracia y globalización, reactivaron y remozaron el imaginario de siempre”. (PEREIRA, 2004, p. 77).

Ressaltamos que a formação de professores no Estado Plurinacional da Bolívia se constitui um importante objeto de estudo demandando análises e reflexões notadamente na transição do século XX para o século XXI com a execução do que preconiza a Ley 1565 de Reforma Educativa en Julio de 1994 y la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N° 070/2010. Integram essa lei, os artigos em destaque.

Artículo 31. (Formación Superior de Maestras y Maestros). Es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial. Artículo 40. (Formación continua de maestras y maestros). I. La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, está orientada a su actualización y capacitación para mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de los educadores. II. La formación continua estará a cargo de una instancia especializada, bajo dependencia del Ministerio de Educación, su funcionamiento será definido mediante reglamentación específica. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 25 e 28).

As leis 1565/1994 que trata da reforma educativa e a lei da educação n° 070/2010 mais conhecida como lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez, tratam legalmente sobre a formação de professores. Além disso, o novo cenário institucional boliviano abriga o PIEB – Programa de Investigación Estratégica da Bolívia, com o tema: “formar investigando e investigar formando”. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p.13).

Os dispositivos que integram a lei n° 1565 de 1994 no que se referem à formação de professores e a realidade nacional da Bolívia portadora de um passivo sócio-educacional, acumulado ao longo da sua trajetória, se constituíram antecedentes determinantes para a existência da lei n° 070 de 2010, bem como, “La promulgación de la Nueva Constitución Política del Estado, en febrero del 2009, marca el inicio de una nueva etapa en la vida política del Estado boliviano”. (BOLÍVIA, MEC, 2010, p. 11).

A nova Carta Magna, do ponto de vista institucional promove o resgate daquilo que historicamente foi negado aos povos habitantes daquele território, como se pode verificar no documento que trata oficialmente sobre a *Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional*. (BOLÍVIA, MEC, 2010, p. 11).

Constituida la República Bolívar, hasta hoy República de Bolivia y de hoy en adelante Estado Plurinacional de Bolivia, sobre la base de la abigarrada sociedad pre-colonial; las diferentes expresiones históricas de la clase dominante como la feudal-criolla, la feudal-burguesía, la burguesa con sus expresiones democráticas, militar-reaccionarias y hasta fascistas, presentes en la década de los sesenta; en 184 años de vida republicana, no se inquietaron por salvar la deuda histórica de la República con las presentaciones de las fuerzas indígena, originario, campesinas como genuino sustento popular, de un largo proceso que tuvo como escenario a Bolivia, y una temporalidad de más de quinientos años. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 11).

A partir de então, com o advento do Estado Plurinacional da Bolivia resgata-se do ponto de vista institucional a dimensão pluriétnica historicamente renegada durante mais de cinco séculos. Diante dessa realidade, o Ministério da Educação do atual Estado Plurinacional da Bolivia, em sua *Reseña Histórica de la Educación y Formación de Maestras y Maestros en Bolívia* explicita a inexistência de formação de professores durante o período colonial, as finalidades ideológicas da educação nacional e a ilusão de uma pseudo sociedade moderna. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 1).

La formación de maestros durante la colonia no se encuentra instituida específicamente. Sin embargo, la iglesia incorpora elementos educativos en la tarea de catequización y el colonialismo ideológico en la formación de sus religiosos. En todo este tiempo, la educación escolarizada fue el instrumento ideológico, de alienación y enajenación. En los siglos xix, xx e inicios de este siglo, el sistema educativo nacional estuvo manejada y orientada bajo el enfoque de integración de la población indígena, originario, campesina y popular a una ilusoria sociedad moderna que supuestamente iba a resolver los problemas de pobreza, inequidad, discriminación y racismo que imperó desde la colonización y durante toda la vida republicana. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 6).

Além da presente constatação, o Estado Plurinacional da Bolívia, através do seu Ministério da Educação, assume o compromisso ao mesmo tempo em que destaca a relevância da formação de *Maestros y Maestras* enquanto instrumento preponderante para enfrentar essa realidade com a finalidade de assegurar o estado do *viver bem*. (BOLÍVIA/MEC, 2011, p. 1).

Vivimos la Revolución Democrática y Cultural, cuya finalidad constituye el VIVIR BIEN; alcanzarla implica desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que se constituyan en pilares del Plan Nacional de Desarrollo y enraizar en cada uno de los docentes, no sólo la esperanza del cambio, sino la concreción de la transformación de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional. En esa base material, se sustenta la Transformación de la Formación de Maestros y Maestras del Estado Plurinacional. En

respuesta a este reto, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Formación de Maestros presenta el nuevo Currículo cuya naturaleza hace de él una propuesta novedosa y distinta; pues el nuevo escenario de formación de maestras y maestros, a través de la formación inicial, la formación continua y la formación postgradual, exigen nuevas formas de abordar el proceso de su formación. (BOLÍVIA, 2011, p. 11).

Conhecido os antecedentes e estabelecidos os propósitos para o enfrentamento dessa realidade, resta verificar através dos resultados da pesquisa, a efetivação e estabelecer a relação entre o proposto e o realizado, aferindo os seus significados no âmbito da região de fronteira Bolívia-Brasil no período de transição do século XX para o século XXI onde se situa a UAP - Universidade Amazônica de Pando, Campus da cidade de Cobija, no Departamento de Pando, fronteira com o Brasil.

2.4 Aspectos históricos da formação docente no Peru.

O processo de formação de professores no Peru, na atualidade, tem como referência um conjunto de documentos oficiais que tratam sobre a *organização e estrutura, legislação, programas e projetos*. Esses documentos são os responsáveis por nortear as ações de formação docente naquele país.

No Peru, a organização e estrutura da formação docente são resultantes de um diagnóstico que revela a situação atual da formação de professores. Foi tomando como referência as necessidades que constam do diagnóstico geral da educação, realizado em 1993, que se planejou o enfrentamento desse problema visando modernização. (PERU/MEC, 2004).

Basándose en lo encontrado sobre profesionalización de los docentes en el Diagnóstico General de la Educación (1993), se planteó un plan de acción que tuvo como objetivo una reforma profunda de la formación y de la capacitación docente. Com base en el análisis de esa situación y con las propuestas dadas en 1996, el proceso de modernización en la formación docente empezó con una reunión de institutos superiores pedagógicos (ISP), llegando de manera secuencial a un total de 148 institutos participantes a través de: El Plan Piloto de Formación Docente y el Programa de Ampliación a 50 ISP; El Plan de Fortalecimiento de 22 ISP (MECEP-BID), que incluye los ISP del Plan Piloto; El Plan de Modernización de la Formación Docente (MECEP-BIRF) en 52 ISP, que incluye a los ISP de la fase de ampliación; El Plan de Modernización de la Formación Docente (unidad ejecutora 026) em 46 ISP y 28 escuelas superiores de formación artística (ESFA) con fondos del Tesoro Público. (PERU/MEC. 2004, p. 10).

Com essa reforma o país realizou a ampliação da rede institucional onde figuram os ISP – Institutos Superiores Pedagógicos e o Plano de Formação Docente. As ações desenvolvidas tinham como propósito a *modernização* da organização e estrutura do processo de formação de professores. Além disso, as ações empreendidas durante o processo de reformas no Peru, contou com o seguinte *marco legal*. (PERU/MEC, 2004).

Constitución Política. Ley 23384, Ley General de Educación (18 de mayo de 1982). Anteproyecto de Nueva Ley General de Educación, aprobada por la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología del Congreso. Ley 24029, Ley del Profesorado (y su modificatoria Ley 25212). Ley 23733, Ley Universitaria (diciembre de 1983) y sus modificaciones. Decreto-Ley 25762, referida a la organización interna del MED, modificada por la Ley 26510 del 21/07/95. Decreto Supremo 051-95-ED, que aprueba la organización interna y las funciones generales de los órganos del MED, publicado el 21 de octubre de 1995. Decreto Supremo 023-2001-ED, que aprueba el reglamento general de los institutos superiores pedagógicos y de las escuelas superiores de formación docente públicos y privados. Decreto Supremo 016-2003-ED, del 5 mayo de 2003, que cancela las autorizaciones de funcionamiento institucional y de carreras profesionales de los institutos superiores pedagógicos y de las escuelas superiores de formación docente públicos y privados. Resolución Ministerial 0310-2003-ED, que aprueba las orientaciones para el desarrollo de la actividad educativa para el año 2003, con su modificatoria Resolución Ministerial 0362-2003-ED. Resolución Viceministerial 0058-2003-ED, del 19 de marzo de 2003, que aprueba para los ingresantes del año 2003, en vía de experimentación, tres planes de estudio para su aplicación en las carreras de inicial, primaria y secundaria de 25 institutos superiores pedagógicos públicos seleccionados. (PERU/MEC. 2004, p. 13).

O marco legal vigente no Peru comporta a *nova lei geral de educação* que atribui ao governo central através do seu Ministério da Educação e seus órgãos auxiliares a conduzir a formação de professores em todas as suas dimensões, onde para melhor compreensão, destaca-se no que tange a formação de professores a responsabilidade legal do poder público inclusive no que se refere à formulação, coordenação, orientação e avaliação, aí incluídas as IFD – Instituições de Formação Docente do Peru. (PERU/MEC, 2004).

De acuerdo con el Artículo 70 del anteproyecto de nueva Ley General de Educación, el Ministerio de Educación es el encargado de dirigir el sistema de formación y capacitación permanente del magisterio, en coordinación con las instancias regionales y locales. En tal sentido, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) es el órgano dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica encargado de la formación, capacitación y promoción docente. Para eso, puede proponer los lineamientos de política de formación docente y de desarrollo magisterial. A través de las unidades que la componen, coordina, orienta y evalúa la aplicación de las políticas que atañen a los programas y a las instituciones de

formación de docentes, dispone diferentes acciones de capacitación, así como las que propicien la revalorización profesional y el bienestar económico y social del docente. (PERU/MEC. 2004, p. 13).

Verifica-se assim, que a coletânea legislativa que constitui o marco legal do Peru, no que diz respeito à formação de professores assegura legalmente a existência e *garante o funcionamento* de um sistema para cuidar do processo de formação de professores tendo como ponto de partida a formação inicial entendida como a formação em nível de graduação e sua continuidade, como melhor expressa a lei geral de educação: *Formación inicial o de grado*. (PERU/MEC, 2004).

Conforme con el Artículo 56 c) de la Ley General de Educación, es el Estado quien garantiza el funcionamiento de un Sistema de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y actualización en servicio. Este sistema se articula con las instituciones de educación superior. (PERU/MEC. 2004, p. 13).

Destaca-se o fato de que a legislação educacional do Peru estabelece direitos, deveres e reconhece a missão do professor destacando os elementos constitutivos da natureza de sua função laboral como se constata no texto legal. Além desses aspectos, a nova lei de educação afirma que o professore deve empreender uma educação que assegure a aprendizagem. (PERU/MEC, 2004).

Derechos y deberes del docente. De acuerdo con el Artículo 54 del anteproyecto de nueva Ley General de Educación, el profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. La naturaleza de su función exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral, salud física y mental que no pongan en riesgo la integridad de los estudiantes. Le corresponde: Planificar, desarrollar y evaluar actividades que aseguren el logro del aprendizaje de los estudiantes, así como trabajar en el marco del respeto de las normas institucionales de convivencia en la comunidad educativa que integran. Participar en la Institución Educativa y en otras instancias para aportar Al Proyecto Educativo de la Institución así como al Proyecto Educativo Local, Regional y Nacional. Percibir remuneraciones justas y adecuadas acordes con su responsabilidad; estar comprendido en la carrera docente; recibir debida y oportuna retribución por las contribuciones previsionales de jubilación y derrama magisterial; y gozar de condiciones de trabajo adecuadas para su seguridad, salud y desarrollo de sus funciones. Recibir formación y capacitación permanente, incentivos y honores, registrados en el escalafón docente, por su buen desempeño profesional y por sus aportes a la innovación educativa; y Los demás derechos y deberes que le otorga la ley. (PERU/MEC, 2004, p. 12).

Nesta perspectiva, além da normatização tratando sobre a formação de professores e o exercício da docência propriamente, conforme a lei do professorado a formação docente é de responsabilidade das instituições de ensino universitária e não universitária como é o caso dos ISP – Institutos Superiores Pedagógicos. Os cursos de formação de professores têm uma duração de cinco anos letivos, podendo ser regular e não regular conforme previsto na legislação daquele país. (PERU/MEC, 2004).

De acuerdo con el Artículo 30 de la Ley General de Educación 23384 y con el Artículo 4 de la Ley del Profesorado, la formación profesional de los docentes se realiza en las universidades o en los institutos superiores pedagógicos (ISP). Al igual que las universidades, los ISP forman profesores para los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en sus diferentes especialidades. Actualmente funcionan 38 universidades con programas de formación docente, y 318 ISP. De acuerdo con la carga académica, los estudiantes pueden ser regulares y no regulares. Son regulares quienes se matriculan en 12 o hasta un máximo de 24 créditos por ciclo. Son no regulares los que se matriculan en menos de 12 créditos por ciclo. Los ISP también imparten formación durante cinco años de estudios presenciales. (PERU/MEC, 2004, p. 15).

Ao se descrever aspectos pertinentes a formação de professores no Peru verifica-se que existência de Instituições de Ensino Superior como Universidades e os ISP – Instituto Superior de Pedagogia. Além dessa verificação identifica-se a preocupação com a interculturalidade e a diversidade lingüística que se expressa pela presença da diversidade étnico. Neste sentido, a partir do ano de 2005, novas exigências foram estabelecidas como requisitos presentes no processo de formação de professores no Peru. (PERU/MEC, 2004).

Para favorecer el diálogo intercultural de los peruanos en un mundo globalizado, a partir del año 2005 será requisito adicional para la titulación tener el nivel básico de un idioma extranjero y estudios de computación e informática certificados por el ISP o por otra institución educativa, teniendo en cuenta la diversidad lingüística de la población. (PERU/MEC, 2004, p. 16).

A preocupação do poder público com o *diálogo intercultural* torna significativo se considerarmos a diversidade lingüística da população e a atuação dos professores de origem de etnias diferentes. Também faz parte da atenção do governo o fato que essas populações encontram-se inseridas em um contexto de um mundo em processo acelerado de globalização.

Após tratar sobre o processo de formação de professores, demonstrando os aspectos referentes à organização, estrutura e legislação, passamos a apresentar os programas e projetos na atualidade naquele país evidenciando elementos que dizem respeito à formação

docente conforme identificado nas iniciativas, a seguir, respectivamente em destaque. A *Ciberdocência, o Proeduca, o Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe e o Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio*. (PERU/MEC, 2004).

Ciberdocencia. El Portal Educativo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, es un espacio virtual permanentemente actualizado al servicio del Sistema de Formación Continua de Docentes. Permite el acceso a la información y servicios de interconexión e intercomunicación para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de competencias investigativas en la Formación Inicial y en Servicio de directivos, formadores y docentes de la Educación Básica y Educación Superior. (PERU/MEC, 2004, p. 23).

Proeduca. El Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ), desarrollado en forma conjunta entre la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación de Perú y GTZ, tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza de los centros educativos de educación básica, a través del fortalecimiento de la formación inicial y la capacitación en servicio de los docentes, especialmente los que trabajan en educación bilingüe intercultural. (PERU/MEC, 2004, p. 23).

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB) constituye una experiencia destinada a apoyar la consolidación de la educación intercultural bilingüe (EIB), principalmente a través de la formación de los recursos humanos que este nuevo tipo de educación requiere para trascender los ámbitos del pilotaje y de la experimentalidad a los que en muchos casos se ha visto relegada. (PERU/MEC, 2004, p. 23).

Este programa tem como prioridade a formação de professores visando aprimorar e consolidar a educação bilíngüe almejando reparar situações que registra uma realidade com muitos casos relegados no tempo. Assim como esse programa, outros se seguem com preocupações semelhantes. “O programa de formação continuada de docentes em serviço destaca o centro educativo como centro de intervenção, o aprender na prática, e o fortalecimento das redes educativas”. (PERU/MEC, 2004, p. 24).

El centro educativo como centro de intervención. El cambio de las prácticas pedagógicas y profesionales de los maestros no solo depende de la voluntad individual, sino de las condiciones de desarrollo institucional que en el centro educativo se presenten. Por tanto, el Programa atenderá, a través de las instituciones de Formación de Docentes, al conjunto de directores y de docentes de los centros educativos, sobre todo a los unidocentes y polidocentes incompletos (multigrado) del ámbito rural del nivel de educación primaria. Este tipo de intervención otorga pertinencia al trabajo, promueve el desarrollo de los equipos de docentes y articula la perspectiva del aula con la institucional. El proceso de formación será participativo y

consultivo. Tendrá en cuenta la opinión, las necesidades y demandas de formación de la comunidad educativa. Para ello, la institución de formación en servicio formulará un plan que responda a las necesidades de formación de los participantes, teniendo en cuenta las capacidades que se há previsto desarrollar en ellos. La institución de formación promoverá también que el centro educativo incorpore en su proyecto educativo institucional (PEI) acciones estratégicas que garanticen el desarrollo permanente de su potencial humano. (PERU/MEC, 2004, p. 24).

Como destacado acima, esse programa enfatiza a importância que tem o centro de educação portador das condições para que o processo de intervenção formativa aconteça, pois não é apenas o empenho do professor capaz de assegurar uma boa formação sem as reais condições, a tudo isso se junta à próxima dimensão do programa que valoriza a prática como relevante na aprendizagem, como a seguir referenciamos.

Aprender en la práctica. La experiencia ha mostrado las posibilidades y los límites de las estrategias de capacitación formal focalizadas en cursos, talleres y seminarios; es decir, ha revelado su valor informativo, motivacional y generador de procesos de cambio en el quehacer pedagógico del docente, a nivel individual y de aplicación intermitente. Para una auténtica formación continua en servicio es una necesidad ineludible enfrentar a los docentes a situaciones que les permitan intercambiar sus enfoques, nociones y prácticas. Es en esta perspectiva en la que en el presente año, para el desarrollo del Programa, se requiere que en los centros educativos se ejecute un proyecto innovador, que, realizado con el conjunto de maestros, garantice el ejercicio efectivo de las capacidades logradas, y, que a la vez, los fortalezca como equipo. Corresponde entonces a las instituciones de formación de docentes en servicio desplegar un conjunto de estrategias de acompañamiento, a fin de promover en los centros educativos y en los docentes el desarrollo de proyectos de innovación. (PERU/MEC, 2004, p. 23).

O registro sobre o *Aprender en la práctica* destaca a importância de ações integradas durante o processo de formação de professores articulando teoria e prática visando a inovação, o acompanhamento e uma efetiva educação. É sabido que a concepção que defende o estabelecimento dos processos de formação tendo como centralidade a prática enfrenta questionamentos, mas, nem por isso, perde a sua importância.

3. A PESQUISA E OS RECURSOS METODOLÓGICOS.

A pesquisa foi realizada na UNIR – Universidade Federal de Rondônia – Campus do município de Guajará Mirim, Estado de Rondônia, na Fronteira Brasil-Bolívia, na UAP – Universidad Amazônica de Pando – Campus de Cobija, Departamento de Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil, e a UNAMAD – Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios – Campus do Departamento de Puerto Maldonado, na fronteira Peru - Brasil.

A sua realização se deu por etapas durante as épocas em que essas IES – Instituições de Ensino Superior desenvolveram a formação de professores dentro dos períodos letivos nos exercícios acadêmicos de 2010 e 2011.

O instrumental utilizado se constitui por um instrumento de busca de dados e informação composto por perguntas fechadas e abertas aplicadas de forma individual e coletiva sem a prévia identificação do professor universitário ou do aluno formando universitário.

Os referidos instrumentos para coleta de dados e informações foram elaborados na forma bilíngüe – português e espanhol por se tratar de uma região de fronteira onde na Bolívia e no Peru, entre os idiomas, o espanhol é oficial.

A elaboração do referido instrumento de pesquisa foi antecedido pela prospecção de documentos institucionais referentes à formação de professores nessa região, construção da aceitação e pactuação institucional para a realização da pesquisa, deferimento dos Coordenadores de Cursos, os professores universitários e os alunos formandos universitários das referidas IES como forma de obtenção do consentimento para a efetivação da pesquisa, de modo que, para cada investida de realização de cada etapa da pesquisa, fez-se necessário protocolar uma declaração do PPGE da Universidade Federal de Rondônia como forma de comprovação do vínculo institucional do pesquisador.

3.1 O tipo de pesquisa e sua abordagem.

A pesquisa se caracteriza como quantiquantitativa por demonstrar adequada aos propósitos do estudo. Nesta perspectiva, o agente pesquisador estabelece uma relação *sujeito-objeto* no processo de busca de resultados sem prejuízo da fundamental objetividade. Neste sentido, “[...] o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-metodológica [...]” (LUNA, 2000, p. 14).

A vida científica universitária requer do pesquisador seja na dimensão empírica ou teórica, rigor e disciplina na busca de desvendar as relações explícitas ou implícitas que permeiam uma realidade.

Neste sentido a reflexão torna-se indispensável quando se trata de conceder voz, sentido e significados aos dados quantitativos e qualitativos. Pois esses constitutivos da realidade pesquisada, não falam por si só. Neste sentido, Chizzotti, (2001) aporta a seguinte contribuição.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Dessa forma a contribuição teórica e metodológica permite a percepção quanto à importância do planejamento para a realização da pesquisa empírica no que tange a identificação, coleta de dados, sistematização, leitura analítica e reflexão motivadas pela explicitação dos resultados e suas determinações que subsidiam a discussão dos resultados relevantes.

3.2 Os sujeitos da pesquisa e sua definição.

Os sujeitos da pesquisa são os professores e alunos universitários formandos. Quanto à definição o critério adotado no caso dos professores universitários encontra-se no fato de serem docentes formadores com efetiva atuação no processo de formação de alunos universitários, nos cursos que tem como finalidade a formação de professores e serem portadores de vínculo institucional com as IES-Instituições de Ensino Superior.

No caso dos alunos universitários o critério observado consistiu no fato de serem alunos matriculados frequentando o processo de formação de professores como forma de estabelecer mecanismos indispensáveis a definição da população da pesquisa.

Em relação aos sujeitos da pesquisa e sua definição, fez-se necessário estabelecer a delimitação do universo do estudo, bem como, a população e amostra, de forma que, o universo da pesquisa ficou constituído por todos os professores universitários que integram o

programa de formação de professores e o contingente de alunos universitário formandos que integram o sistema de matrículas relativo ao processo de formação de professores.

A constituição da população da pesquisa foi estabelecida considerando os componentes das turmas que integram os cursos de formação de professores. Por encontrarem-se todos envolvidos no processo de formação como formadores e como formandos respectivamente.

Integra a hierarquização da amostra da pesquisa a porção dos sujeitos da pesquisa que tem a sua origem na população da pesquisa. Os critérios metodológicos para a definição da amostra foi o de que os coordenadores de curso devem encontrar no exercício da função durante a realização da pesquisa, quanto aos professores universitários e os alunos, o critério consistiu na existência da matrícula no curso de formação de professores.

Essa trajetória visando à obtenção dos resultados da pesquisa, a sistematização dos seus dados e a sua discussão, procurou sistematicamente manter sincronia com os objetivos e o problema que integram a estrutura desse estudo.

Dessa forma, o universo, a população, a amostra e as fontes da pesquisa foram asseguradas, restando a seguir demonstrar as etapas do trabalho de campo na tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

3.3 A pesquisa de campo: etapas e caminhos percorridos.

A primeira etapa da realização da pesquisa tem como antecedentes, a incursão na região de fronteira junto as IES realizando contatos e reuniões de trabalho, apresentando o projeto de pesquisa, identificando fontes relevantes portadoras de dados primários e secundários, coleta de material bibliográfico e pactuação dos aspectos éticos e formais para a efetivação da pesquisa.

As coletas de dados primários e secundários tiveram início no primeiro semestre de 2010 e se concluíram no segundo semestre de 2011. Nesse período foram coletados documentos oficiais e estudos pertinentes ao tema formação de professores, bem como foi realizada a aplicação dos instrumentos de coletas de dados e informações durante a realização dos cursos de formação de professores e entrevistas com sujeitos da pesquisa previamente agendados.

O trabalho de pesquisa, notadamente a aplicação dos instrumentos de coletas de dados e as entrevistas foram realizados dentro do ambiente acadêmico intracampus universitários da

referidas IES - Instituições de Ensino Superior envolvidas com o processo de formação de professores na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

3.4 O estudo e as fontes da pesquisa.

O estudo tem como elementos de extensão os professores e alunos universitários, os coordenadores dos cursos de formação de professores, e os documentos que tratam sobre esse tema e objeto de estudo.

Esse conjunto de elementos constitui as fontes da pesquisa, sobre os quais, cotejamos dados e informações, aplicaram-se questionários, entrevistas semi-estruturadas com discurso temático livre, porém, com roteiro previamente estruturado tendo como eixo central a formação de professores na região de fronteira.

3.5 A ordenação dos dados e a análise dos resultados.

A ordenação dos resultados foi realizada mediante a utilização de tabelas e no formato de citação, os fragmentos de narrativas proferidas por professores e alunos universitários, enquanto sujeitos da pesquisa, para em seguida, proceder à discussão dos resultados com a finalidade de elucidar o problema estudado.

A organização e exposição dos dados para a análise dos resultados se efetiva de forma que em um primeiro momento são expostos os resultados mais gerais da pesquisa referentes aos professores e alunos universitários e suas respectivas IES-Instituições de Ensino Superior na tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

As partes mais específicas da pesquisa de campo encontram-se organizadas de forma a evidenciar os resultados e discussão dos dados da pesquisa referentes tanto aos professores e alunos universitários, porém, em espaços distintos, forma essa adotada com a finalidade de destacar as ideias e considerações dos referidos segmentos acadêmicos.

Por esta razão, a seguir, em uma seção encontram-se os resultados e discussão dos dados da pesquisa referentes aos professores universitários e na outra seção, os resultados e discussão dos dados da pesquisa referente aos alunos universitários.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TRÍPLICE FRONTEIRA E O DESVELAMENTO DE UMA REALIDADE: OS RESULTADOS.

A presente seção apresenta os resultados e as discussões tendo como base os dados e informações resultantes da pesquisa que teve como finalidade responder o *problema de investigação* enquanto objeto de conhecimento científico cujo espaço geográfico é a região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

La palabra problema no se refiere a que el investigador deba identificar situaciones desfavorables o negativas. Eventos o situaciones positivas pueden ser descritos y presentarse con la denominación problema de investigación. (ÁLVAREZ, 2001, p. 75).

Nesse espaço, o “*locus da pesquisa*” está constituído pelos cursos de formação de professores no âmbito das IES – Instituições de Ensino Superior, respectivamente, UNIR – Universidade Federal de Rondônia – Campus do município de Guajará Mirim, Estado de Rondônia, na Fronteira Brasil-Bolívia. A UAP – Universidad Amazônica de Pando – Campus do município de Cobija, Departamento de Pando, na Fronteira Bolívia-Brasil, e a UNAMAD – Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios – Campus do município de Puerto Maldonado.

Primeiramente é evidenciado a denominação das IES, os respectivos sujeitos da pesquisa denominados, professores universitários e alunos universitários e em seguida o perfil e nível da formação acadêmica dos professores formadores.

Prosseguindo, é feita a exposição contendo os resultados e a discussão referente à formação docente dos professores universitários para o exercício do magistério, a origem de sua formação, a importância atribuída à pedagogia e a didática na formação docente, a formação docente para uma educação com base no paradigma tradicional.

Na mesma perspectiva são demonstrados os resultados e discussão sobre a relação aluno-professor durante a ação educativa da formação docente, a contribuição da pedagogia e da didática para o processo de ensino-aprendizagem, a formação didática pedagógica e sua aplicabilidade em sala de aula, identificação das características da formação didática e pedagógica presentes na relação ensino-aprendizagem, a classificação do significado e como considera a didática na formação docente dos professores formadores.

Além disso, são explicitados os resultados e discussão referentes às características da concepção de pedagogia, da didática, e a concepção de formação docente, presentes no

conteúdo formativo utilizado no processo de formação de professores, identificando as características tradicional, renovada e transformadora.

Ainda nesta perspectiva, são expostos os resultados e discussão que caracterizam a concepção de formação de professores na tríplice fronteira. Por fim, a classificação da importância atribuída as IES – Instituições de Ensino Superior no que diz respeito ao ensino, pesquisa, extensão e integração científica na referida região.

4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa referentes aos professores e alunos.

No âmbito do conjunto das IES da fronteira Brasil, Bolívia e Peru, foram aplicados instrumentos de coleta de dados junto a 30 professores universitários que atuam diretamente no processo de formação de professores, sendo respectivamente 6 da IES brasileira, 10 da IES boliviana e 14 professores da IES peruana.

Além dos professores, também foram aplicados instrumentos de coleta de dados junto a um total de 285 alunos universitários que se encontram em processo de formação para professores, sendo 97 brasileiros, 92 bolivianos e 96 peruanos. Cf. Tabela 1.

Tabela 1 - Entrevistas Realizadas por Instituição de Ensino Superior e País.

Classificação	Professores Universitários	Alunos Universitários
Universidade Federal de Rondônia – Brasil	6	97
Universidade Amazônica de Pando – Bolívia	10	92
Universidade Nacional Amazônica Madre de Dios - Peru	14	96
Total	30	285

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

O demonstrativo em epígrafe evidencia a composição professores universitários e estudantes universitários envolvidos no processo de formação de professores dentro de um “lôcus próprio” de fronteira, os quais se constituem sujeitos da pesquisa por encontrar-se com vínculo institucional junto às referidas IES ambiente destinado ao ato de conhecer, apreender e produzir cientificamente.

Severino, ao se dirigir aos professores universitários e estudantes universitários, envolvidos no processo de formação, comprometidos com uma qualificação satisfatória, destaca a importância do trabalho didático-científico na universidade. Trata-se de fornecer aos

estudantes, instrumentos para que desenvolvam a contento, com eficiência e competência, a sua aprendizagem. Vejamos suas contribuições:

Com efeito, surge inicialmente a própria questão da competência, entendida como domínio dos conteúdos, dos métodos, das técnicas das várias ciências, enfim, o domínio das habilidades específica de cada área de formação e de cada forma de saber e de cultura. Este é o objetivo mais explicitado da aprendizagem universitária. E é uma exigência plenamente justificável do ensino superior, não havendo como compactuar com a mediocridade, com o superficialismo, em matéria de ensino e aprendizagem. Continuam sendo metas a serem encaradas com seriedade, no âmbito da tarefa educacional, a qualificação do ensino, o rigor da aprendizagem, a iniciação à pesquisa e a superação de todas as falhas decorrentes da falta de rigor científico no processo do ensino superior. O esforço pedagógico da universidade não pode deixar de lado, em nenhum momento, esta preocupação e as decorrentes tarefas. Por isso, fica claro, [...] que o objetivo é aprender, é obter conhecimentos, é dominar produtos da ciência e, até mesmo, dominando seus métodos, criar ciência. (SEVERINO, 1986, p. 12).

A luz dessa contribuição acima estabelecida fica evidente o papel e a responsabilidade da instituição universidade, dos professores universitários e estudantes universitários e da sociedade no que tange a necessidade de uma formação docente de qualidade na aprendizagem universitária. Neste sentido, a formação docente na região contempla as proposições levantadas por Severino? Para não cairmos em uma resposta simplória, é importante salientar que não basta a formação adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para além dessas questões, torna-se necessário verificar em que condições ocorrem à formação desses profissionais.

4.2 Resultados e discussão dos dados da pesquisa referente aos professores universitários.

Os resultados aferidos pela pesquisa demonstram que do total geral dos entrevistados 30 professores entrevistados, dentre eles 8 informaram que possuem formação superior em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, 18 possuem formação em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, em nível de mestrado enquanto que 4 são portadores de formação em Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de doutorado. Como se pode verificar, a classificação destinada a verificação da formação docente em nível de Graduação (licenciatura) não quantificou. Cf. Tabela 2.

Tabela 2 - Formação dos entrevistados por país e grau de instrução.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Graduação Licenciatura (L)	0	0	0	0	0,00
Pós-Graduação Lato Sensu (E)	1	3	4	8	26,67
Pós-Graduação Strictu Sensu (M)	4	6	8	18	60,00
Pós-Graduação Strictu Sensu (D)	1	1	2	4	13,33
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Os dados revelam que a formação docente na Região de Fronteira Brasil, Bolívia e Peru, se concentra com predominância em nível de Pós-Graduação Strictu Sensu (mestrado), seguido pela Pós-Graduação Lato Sensu e na Pós-Graduação Strictu Sensu (doutorado) numa escala de ordem decrescente.

Analisando os dados referentes à formação dos professores universitários, por país, verifica-se a existência de formadores com nível de Pós-Graduação Lato Sensu, (especialização), distribuídos da seguinte forma: no lado do Brasil 1 formador, na Bolívia 3, e 4 no Peru.

No que diz respeito à formação em nível de Pós-Graduação Strictu Sensu (mestrado), existem 4 no Brasil, 6 na Bolívia, e 8 no Peru. Quanto à formação Pós-Graduação Strictu Sensu (doutorado) os dados mostram a existência de 1 no Brasil, 1 na Bolívia, e 2 no Peru.

O conjunto de dados demonstra que na região fronteira existe uma lacuna a ser preenchida pela formação docente Strictu Sensu.

Diante dessa realidade, destacamos que, se a qualificação é um dos elementos determinantes para o exercício do trabalho docente com qualidade, a desqualificação ou qualificação *insuficiente*, resulta na existência de uma docência ineficiente que por sua vez, poderá desencadear uma educação precarizada.

Ressalte-se que entre todos os professores entrevistados, apenas 1 possui titulação de doutorado no campus de Guajará Mirim (Brasil), que é um desdobramento das dificuldades para contratação de professores com essa titulação em uma área considerada em tese “pouco atrativa” e com poucos recursos para formação e o exercício da carreira acadêmica. Nesse sentido, a contribuição de Saviani é pertinente:

(...) Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. (SAVIANI, 2009, p. 68)

Não é de estranharmos a falta de professores na região, tanto no âmbito da academia, como também na educação básica. No entanto, não se trata de uma situação específica de fronteira, mas sim de um problema que ocorre em nível trinacional.

Diante dessa deficiência de qualificação na formação docente, a UAP, vem executando um programa de doutorado com a finalidade de qualificar o seu quadro docente de forma a ter a totalidade dos seus docentes com formação em Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de doutorado. Nesse programa, na UAP, a sua implantação teve início no ano de 2010 e já se encontra na terceira turma.

Conforme identificado pela pesquisa, entre aqueles envolvidos com a formação de professores, os 6 mestres encontram-se em processo de qualificação no doutoramento institucional da UAP. Vale ressaltar que antes da existência do referido programa existiu uma Cooperação com o governo cubano onde mestre e doutores atuavam conjuntamente com o corpo docente boliviano no processo de formação de professores.

Além disso, a UAP enquanto IES na região fronteira atua em conjunto com o governo central da Bolívia, onde em articulação com a U-PIEB - Universidade para a Investigação Estratégica na Bolívia encontra-se empenhadas na efetivação do Programa de formação de professores para a descolonização da educação boliviana.

Faz parte da estratégia de formação de professores a implantação de um Programa de Pós-Graduação na UAP e, além disso, a institucionalização já em estado avançado de um doutorado trinacional que reúne a UFAC – Universidade Federal do Acre, a UNAMAD – Universidade Amazônica de Madre de Dios e a UF – Universidade da Florida.

Ha transcurrido una década desde que se pusiera en funcionamiento la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB), el 23 de julio de 2002. Desde esa fecha, la U-PIEB ha transitado por varias etapas y mejorado su oferta académica, sin cambiar su esencia: formar profesionales en investigación integral y estratégica para el país. Formar-investigando es el enfoque de la Universidad PIEB que la convierte en una universidad única en Bolivia, y a partir del cual ha implementado sus tres líneas de acción: Formación, Investigación, y Difusión e Intercacción Social. (U-PIEB, 2012, p. 11).

A U-PIEB - Universidade para a Investigação Estratégica na Bolívia é uma instituição criada pelo governo boliviano e extrapola a organização histórica de formação naquele país no sentido de que mediante diagnóstico prévio demonstrou a existência de uma formação tradicional e conservadora que historicamente manteve o país em estado precário de desenvolvimento, onde a mentalidade vigente legitimava sucessivos golpes e consolidação de

elites dominantes. Diante dessa realidade, a U-PIEB desenvolve ações estratégicas para o país.

É compreendida como uma Instituição Nacional que articula estrategicamente outras instituições de pesquisa, ensino e extensão na Bolívia, tendo como um dos objetivos a formação de quadros para alavancar a economia boliviana em nível local, regional e nacional. Dessa estratégia faz parte o MEC - Bolívia, cujo propósito constitui-se na formação de professores que nega o paradigma de uma formação tradicional ao mesmo tempo em que se empenha para a implantação do paradigma Histórico Crítico Cultural, onde a prioridade é promover avanços com centralidade na formação para a pesquisa e tem como lema: "[...] investigar formando y formar investigando [...]" (BOLÍVIA/MEC, 2004, p. 11).

No caso peruano, na UNAMAD, entre o conjunto dos professores formadores, dois (02) docentes informaram que possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de doutorado, todos atuando diretamente no processo de formação docente na região de fronteira de Madre de Dios.

Nesta Universidade, mesmo sendo presente a preocupação e a busca pela qualificação, ainda predomina um quadro docente caracterizado pelo paradigma que se aproxima do modelo de conteúdos culturais - cognitivos¹.

Na UNAMAD (Peru), verifica-se que não existe um programa específico institucional ou através de Cooperação formalizada voltado para a qualificação do quadro docente. A UNAMAD – Universidad Nacional Amazônica de Madre de Dios – Campus do município de Puerto Maldonado, na Fronteira Peru-Brasil, envida esforços no sentido de viabilizar a qualificação do seu quadro docente em nível de *Stricto Sensu*, buscando apoio pontual, mediante a participação de seus professores em cessão de vagas ofertadas por programas junto a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, e a UF - Universidade da Flórida - Estados Unidos.

No primeiro caso referente à UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil os professores da UNAMAD recebem o apoio institucional do MEC/PERU e no segundo, UF - Universidade da Flórida - Estados Unidos, os estudantes da UNAMAD, ao concluírem a graduação, participam de um processo de seleção junto a UF – Universidade da Flórida, que quando aprovados, se integra em um Programa de formação voltado a realização de pesquisas na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru, no âmbito da Iniciativa MAP - Madre de Dios,

¹ Conforme Saviani entende-se como modelo cultural-cognitivo aquele para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado sendo adquirido na própria prática.

Acre e Pando. É dessa forma que a UNAMAD vem viabilizando a formação do seu quadro docente.

No período compreendido entre a última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, Brasil, Bolívia e Peru, investiram fortemente em estrutura física de ampliação de suas IES na tríplice fronteira. No entanto, o investimento no sentido de se promover de forma equânime o desenvolvimento da formação didático-pedagógica do corpo docente em nível de *Strictu Sensu*, ainda necessita de equilíbrio entre o investimento físico na estrutura que dispõe melhores condições do exercício da docência e da formação científica nessas IES – Instituições de Ensino Superior.

A respeito dessa relação, Saviani defende que: “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 75).

Os professores universitários, docentes que atuam no processo de formação de professores nas IES da tríplice fronteira Brasil, Bolívia e Peru, ao serem indagados sobre a formação didática pedagógica para o exercício da docência, 6 informaram que consideram insuficiente, 5 classificam como regular, 12 atribuíram o conceito bom, e 7 afirmam ser excelente. Cf. Tabela 3.

Tabela 3 - Formação docente para o exercício do magistério e sua classificação por país.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Insuficiente	1	2	3	6	20,00
Regular	1	1	3	5	16,67
Bom	3	4	5	12	40,10
Excelente	1	3	3	7	23,23
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

No que se refere à formação docente para o exercício do magistério, os resultados demonstraram que os professores universitários classificam como insuficientes ficando os dados assim distribuídos: no caso do Brasil, 1, na Bolívia 2 e no Peru 3. Quanto à classificação regular, o Brasil aparece com 1, a Bolívia também com 1 e o Peru com 3.

Sobre o conceito de classificação bom, os entrevistados da IES lado do Brasil, 3 classificam como bom, na Bolívia 4 e no Peru 5 classificaram a formação docente para o exercício do magistério atribuindo o conceito bom.

Além disso, os resultados demonstram uma concentração com predominância em torno da classificação conceitual bom e excelente, onde entre os pesquisados, 12 atribuí o conceito de classificação bom, enquanto que 7 consideram excelente.

Os dados indicam por um lado a importância e necessidade de qualificação satisfatória do professor como condição indispensável para o exercício da docência que promove uma educação de qualidade. Esse imperativo requer as condições materiais sem as quais o processo de formação poderá se tornar precarizado, ainda que a história da educação registre que nações como Cuba promoveu com sucesso o processo de educação sem maiores requintes de conforto institucional. Para tanto, foi suficiente a existência de capacidades intelectuais desenvolvidas de forma satisfatória a *condição docente* para o educador do seu tempo e lugar.

Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória. (SAVIANI, 2009, p. 68).

A respeito dos dados levantados, vejamos o posicionamento sobre a formação de professores na voz daqueles que trabalham no processo nas instituições pesquisadas:

Professor universitário 1 (Brasil):

No Brasil, falar sobre a formação de professores para o magistério é falar sobre muitos tipos de formação. Quero registrar como minha contribuição que nesse país a formação de professores por mais que se fale em formação para o novo milênio, ainda vivemos uma formação com base no passado. Não digo só no passado, mas, predomina a matriz de pensamento tradicional. Melhor dizendo, acho que estamos vivendo, ou querendo viver, uma transição das concepções do passado para o presente. Até porque, o formando não aceita qualquer formação. Eles exigem uma formação compatível com as exigências da atualidade. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Ainda que o discurso ideológico apresente o atual momento histórico como à “sociedade do conhecimento”, cabe enfatizar que a formação para o novo milênio não se concretiza, como bem aponta a fala do docente entrevistado. E por que não se concretiza? Vivemos em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classe, que por decorrência, distribuem desigualmente os frutos do trabalho, bem como o conhecimento. Assim, as instituições de ensino, fruto da prática desigual, expressa e reproduz essa divisão.

É óbvio que não se trata de uma reprodução mecânica e imediata dos interesses dominantes, mas não é possível negar a precariedade que ocorre na formação de professores, ainda que exista uma demanda por formação docente diferenciada, notadamente na região de fronteira, que dado a sua dinâmica complexa exige o desenvolvimento de inteligência para lidar com problemas de alta complexidade como a relação entre poder legislativo, executivo e até mesmo judiciário.

Professor universitário 2 (Bolívia):

Creo que la formación de los docentes para la práctica de la enseñanza en Bolivia, en el siglo XXI está pasando por un proceso de transición con el objetivo de ser cada vez más centrado en la enseñanza de formación científica. Mi país está invirtiendo en una nueva generación de maestras y maestros para construir una nación donde la frontera es parte. Hoy en día, buscamos desarrollar mentes críticas, capaz de cambiar el paradigma de la sumisión. Queremos que los futuros maestras y maestros tienen una visión del mundo descolonizado. La formación del profesorado no puede estar centralizada en el siglo XXI como antes. Hoy en día, a diferencia de como era en el pasado las maestras y maestros tiene formación en la universidad. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

A narrativa do professor universitário da Universidade Amazônica de Pando demonstra uma preocupação de superação presente na atualidade da região de fronteira Bolívia-Brasil que consiste em avançar na qualificação do corpo docente dessa IES e dos seus novos formandos.

É possível se constatar que a preocupação expressa no campo oficialmente formal encontra-se em marcha na sua materialização. Naquela instituição evidencia-se um ambiente de compromisso com uma formação de caráter científico. Porém, não se verifica uma perspectiva de ruptura com o sistema capitalista e seus aspectos de globalização. Essa preocupação pode ser compreendida a partir da constatação expressa a seguir.

La formación inicial del docente boliviano se desarrolla en las Escuelas Normales: Bolivia siendo uno de los únicos países (sino el único en el continente latinoamericano) donde toda la formación docente se sujeta al sistema de Normales; en la mayoría de los países del mundo la formación de profesores de secundaria, inicial o continua, está a cargo de las Universidades. Además en Bolivia este sistema de formación docente es fuertemente centralizado institucional y curricularmente, signo de ello es la Coordinación Nacional de Normales cuya relación con la instituciones es directa: no existen instancias departamentales o distritales intermediarias que creen espacios más amplios de reflexión, análisis y gestión de las Escuelas

Normales. (OEI/SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONAIS/BOLÍVIA, 1999, p. 22).

Dessa forma fica evidenciada a preocupação existente na Bolívia pela busca de equidade em nível de América Latina enquanto país onde a formação de professores não seja tão somente realizada pelas escolas normais como até recentemente quando o governo central assegurou legalmente e efetivou após avaliação prévia de desempenho, a institucionalização elevando as Escolas Normais do nível de instituições de formação de professores em nível médio para instituições de nível superior, como vejamos.

Artículo 35. Formación inicial de maestras y Maestros. Las escuelas Superiores de Formación de maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes Del Ministerio de Educación, constituídas como centros de excelência académica. La formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. (BOLÍVIA/MEC/LEY N° 070, 2010, p.25).

No que tange a materialização do que se encontra proclamado nessa lei, identifica sua materialização “*in locu*”. Evidentemente a prerrogativa legal materializada não pode ser percebida como dádiva governamental, mas sim, como o atendimento de uma árdua conquista pelos trabalhadores em educação.

Além dessa conquista, outra merece relevância. Consta da legislação educacional boliviana anterior a essa, que legalmente assegurava a contratação de todos os professores efetivamente formados pelas Escolas Normais, devem ser contratados pelo Estado da Bolívia. Em que pese à existência desse dispositivo legal, o seu cumprimento era parcial e precário até a última década do século XX.

Professor universitário 3. (Peru):

No tengo ninguna duda de que el magisterio en el Perú, en lo que respecta a la formación docente ha experimentado muchas discontinuidades, después de un período de casi nada. En la región amazónica, la formación del profesorado sufre cambios para responder a las nuevas realidades impuestas por la existencia de la carretera transoceánica del Pacífico. Esta nueva realidad exige cambios en la formación del profesorado de esa frontera. Si los maestros tratan ante una realidad amazónica fronteriza local, ahora el desafío es complejo, la realidad de la región es global. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

O reconhecimento expresso na narrativa do professor peruano é uma realidade na região de fronteira. Nessa região, a dinâmica da fronteira Peru-Brasil na atualidade é portadora de uma complexidade que envolve a presença de exploração de riquezas minerais como ouro e madeira, acelerando o fluxo migratório, além dos impactos impulsionados pela construção da rodovia transoceânica. Nesse contexto a formação de professores se caracteriza como portadora de mudanças e adequações por força do nível de complexidade.

En Perú se desarrolla un programa de capacitación a maestros de todos los niveles educativos, en el marco de un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa. En Perú existen los círculos de autoeducación docente, que no son impulsados desde el ministerio, sino desde los mismos docentes de manera autónoma, con fines de autoformación, que ellos mismos determinan de acuerdo a sus necesidades. La formación de formadores, entendida como formación en servicio, se desarrolla mediante diversos programas en todo lo país. Pero no forma parte de un plan sistemático y, por lo tanto, es deficiente y obedece mayormente a necesidades específicas de capacitación. (CASTILLA, 2004, p. 224).

A constatação em destaque revela que na região fronteira peruana a preocupação com o melhoramento da qualidade da educação, a autoeducação docente, e a formação em serviço se apresenta mais como uma iniciativa dos formadores do que mesmo como uma iniciativa do ministério da educação peruano.

Mesmo assim ainda se caracteriza como atendimento de necessidades específicas dos professores deixando evidente a deficiência da formação docente para o exercício do magistério na região.

Para melhor compreensão da realidade que envolve a formação de professores na região precisamos entender que até o surgimento da construção da rodovia transoceânica essa parte amazônica do Peru, também conhecida região Iñapari - Assis Brasil, não recebia uma efetiva atenção do governo central.

Era uma região considerada isolada ou como portadora de uma dinâmica própria. Nesse sentido, vejamos como era a situação da educação nessa região na última década do século XX.

Educación. Em El área peruana existe um total de 30 Centros Educativos, de los cuales 17 están localizados em la zona rural y 13 en la zona urbana. De estos, 6 corresponden a educación inicial, 20 a educación primaria de menores y 2 a educación secundaria de menores. Existen también Centros de Enseñanza para adultos, uno de nivel primario y otro de nivel secundario. No existe em el área del Programa, ningún centro de capacitación superior y/o de especialización. (OEA, 1992, p. 46).

Esse estudo da OEA - Organização de Estados Americanos revela o marco e o contexto da inexistência de formação docente em nível superior nessa região do Peru, bem como no contexto em que nasce a UNAMAD como reivindicação social daquela população e o seu desafio para atender a demanda dessa realidade. Atualmente, é essa universidade a instituição que cuida da formação de professores naquela região.

Ao empreender o estudo sobre a origem da formação docente para o exercício do magistério, identificamos os seguintes dados: De um total de 30 participantes na pesquisa, 9 afirmam que a origem da sua formação docente foi na escola de formação para o magistério e 21 se formaram em faculdade de pedagogia. Cf. Tabela 4.

Tabela 4 - Origem da formação docente para o exercício do magistério por país.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Escola de formação para o magistério	0	3	6	9	30,00
Faculdade de pedagogia	6	7	8	21	70,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Os resultados obtidos revelam que a origem da formação para o exercício do magistério, em nível de região, se concentra de forma predominante na faculdade de pedagogia. Isto significa que existe uma busca por uma formação em nível superior e menos em nível secundário, tendência essa, que se confirma na ação do Estado Plurinacional da Bolívia.

Destacamos que no caso específico do Estado Plurinacional da Bolívia, através do Ministério da Educación, a partir de 2010, por força da Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, Ley N° 070, converteu as Escuelas Normais de Formación de Profesores em ISE – Instituição Superior de Ensino. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 25). Nessa Ley, na parte em que trata especificamente sobre a formação de professoras e professores, registra-se que:

Artículo 32. Formación Superior de Maestras y Maestros. Es el proceso de formación Profesional em las dimensiones pedagógicas, sociocultural y comunitária, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial. (BOLÍVIA/MEC, 2010, p. 25).

Desta forma, percebe-se a existência de uma política proclamada de reformulação nos processos formativos de professor, que ganha uma dimensão estratégica na superação dos problemas sociais.

Nesta perspectiva, a pesquisa indagou sobre a importância da pedagogia e da didática na formação docente para o magistério obtendo os resultados onde 4 classificam como regular 14 como bom, e 12 atribuíram a classificação excelente. Do total dos professores formadores entrevistados, nenhum dos docentes entrevistados classificou a pedagogia e a didática como insuficiente. Cf. Tabela 5.

Tabela 5 - Importância da pedagogia e da didática na formação docente para o magistério.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Insuficiente	0	0	0	0	0,00
Regular	0	3	1	4	13,33
Bom	2	4	8	14	46,67
Excelente	4	3	5	12	40,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Nesta parte dos dados, os professores entrevistados, destacam a importância da formação didático-pedagógica ao classificarem de forma predominantemente como boa e excelente.

Isto significa que uma das preocupações presentes entre os entrevistados diz respeito à criação de condições para que futuro docente adquira uma sólida formação teórica que possibilite encarar a profissão com condições de compreender a realidade e encontrar respostas.

Professor universitário 4. (Brasil) :

Da minha experiência posso afirmar que o exercício do magistério em qualquer um dos seus níveis, não sobrevive sem o domínio da didática e da pedagogia. São dois pontos indispensáveis para a prática educativa e também é claro que é fundamental para a formação dos professores. Eu entendo que as formações pedagógicas e didáticas são mais do que importante, elas são imprescindível para a formação dos professores, assim como para a prática docente. Mas, não basta somente saber ensinar, é preciso antes de tudo, ter o que ensinar. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Por tudo quanto aqui foi visto, podemos afirmar que se trata de um posicionamento diferente daquele que se materializa nas políticas oficiais que são apontadas por Akkari na

“adoção de modelos educacionais internacionais (ocidentais) conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras. Assim, o currículo é cada vez mais pensado sob a forma de padronização, e formulado em competências disciplinares e transversais”. (AKKARI, 2011, p. 23).

Isso significa que os professores, ainda que numericamente sejam poucos, já estão pensando como superar os problemas e obstáculos colocados pelas circunstâncias materiais. Porém, as condições materiais tendem a reproduzir no âmbito da educação as desigualdades engendradas pelas relações materiais, isso não significa afirmar que deveríamos abandonar a universidade, pois é um espaço por demais precioso para que fique monopolizada pelo interesse unilateral do capital.

Nesta direção, a fronteira necessita se constituir como um espaço de construção do conhecimento onde a formação de professores enquanto educação se constitua o fundamento, e assim, uma das suas dimensões que trate sobre a demanda posta de uma pedagogia e didática própria de fronteira e que passa promover a integração científica e não a contenção de tensões que desqualificam as identidades étnicas. “De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável”. (MORIN, 2002, p.31).

Professor universitário 5. (Bolívia):

En la actualidad, la UAP, no hay duda de que es necesario tener en cuenta la práctica didáctica y pedagógica que tiene como didáctica de mediación. Nuestra institución nace como resultado de la lucha de los trabajadores de que los educadores de tiempo. Cuando la didáctica y la pedagogía servido para legitimar el golpe militar conservador. Por esta razón, no podemos hablar con cualquier pedagogía o la enseñanza es importante, pero nosotros decimos que es muy importante a la pedagogía y la didáctica crítica contribuyendo a los cambios en las relaciones sociales. Por esta razón, la pedagogía y la didáctica es importante para el proceso de formación de maestras y maestros. La frontera es actualmente un área de asimilación y producción de conocimiento científico y cultural. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

A cerca da abordagem feita pelo professor da UAP – Universidade Amazônica de Pando depreende-se que naquele ambiente acadêmico de formação de professores não é qualquer pedagogia ou didática relevante, mas as pedagogias e didáticas críticas. Além disso, se percebe no posicionamento a negação da formação didático-pedagógica conservadora ou tradicional.

Fica em relevo a importância da didática e da pedagogia críticas no processo de formação de professores. Essa clareza de posicionamento nos remete a informação que a origem da UAP reside no movimento de resistência à ditadura militar da época. Inseridos nessa resistência, *Maestras e Maestros* bolivianos.

En la creación de la Universidad Anazónica de Pando, tuvo destacada presencia la clase obrera organizada y fue el PRIMER CONGRESO DE LA CENTRAL OBRERA DEPARTAMENTAL DE PANDO, realizado del 4 al 6 de diciembre de 1979, que planteó la creación de la Universidad, dentro de una serie de proyectos esenciales para Pando. En todos los amplios y eventos laborales y luego secundado por todas las instituciones vivas del Departamento, haciendo eco de este anhelo proyecto en favor de la juventud, por iniciativa de la COD de Pando llegó la petición a través de un PLIEGO PETITORIO, se elevó al Palacio de Gobierno durante la gestión de Sra. Presidente Lidia Gueiler Tejada, ratificándose todo el pliego petitorio, y además la instalación de un Canal de Televisión local y la otorgación de becas para los bachilleres pandinos que estudian en el interior del país mientras se organice la Universidad. (ORTEGA, 1993, p. 39).

Essa origem institucional contribui para a compreensão da importância da pedagogia crítica que mesmo numa sociedade desigual luta por espaços. Isso significa reconhecer a relevância da formação didático-pedagógica visando à práxis libertadora.

A pedagogia dialética jamais pode perder de vista seu papel na questão da transformação social. [...] a luta pedagógica é um espaço de luta social global. Por outro lado, uma pedagogia social define correlativamente um projeto de homem e de sociedade e opera, assim, escolhas que iluminam, elas próprias, as opções sócio-políticas. Nesse sentido, a luta pedagógica está em relação dialética com a luta sócio-política. (CHARLOT, 1979. p. 304).

Nesta perspectiva, de uma ação criadora, valorizada pela articulação da força teoria e prática, que se expressa através da formação didático-pedagógica em uma docência que resulta em *um trabalho docente qualitativamente satisfatório* por reunir as condições indispensáveis para esse trabalho, é que Costa (2007) nos apresenta a *práxis pedagógica* preconizada por Saviani na trajetória do seu pensamento.

O objetivo da práxis pedagógica de Saviani é mostrar que o homem é capaz de tornar-se um ser crítico, participativo e transformador e a defesa que Saviani faz à escola é nesse sentido, ela é local de socialização do saber no sentido de humanização do homem. Para Saviani educar não é apenas educar sujeitos para a sociedade, mas sim sujeitos conscientes que possam transformá-la. (COSTA, 2007, p. 45).

Dessa forma, vai se consolidando cada vez mais na América Latina entre os pensadores que caminham na estrada do pensamento crítico comprometidos com a transformação das realidades sociais, que a formação pedagógica e didática na formação docente se constitui dimensão relevante para a práxis educativa como se verifica na ênfase dada a questão pelo professor formador peruano.

Professor universitário 6. (PERU):

Si. Pedagogía y la didáctica es importante. Es muy importante. Yo en mi práctica educativa, especialmente sobre los futuros profesores, destacan la importancia de la pedagogía y la didáctica como cimientos para el aprendizaje, la enseñanza y la reflexión sobre el trabajo de los maestros y profesores. Como si no es por ellos que permite transmitir y reflexionar sobre el funcionamiento del conocimiento en la formación docente presente y futuro. Vale la pena señalar que la pedagogía y la didáctica tiene mucha más importancia en el desarrollo de potencial para la creatividad y la reflexión. Así, piensa en el UNAMAD. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

No caso da UNAMAD o professor dá relevância à presença da pedagogia e da didática no processo de formação dos novos educadores destacando a sua contribuição para a reflexão crítica dos processos formativos. Em sua abordagem destacamos a percepção da dimensão criadora e da reflexão que nos remete ao pensamento de Henriquel Dussel ao afirmar: “Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”. (VAZQUEZ, 1977, p. 247).

Além disso, a pesquisa buscou verificar junto aos professores formadores, sobre a existência de uma formação docente que tende a reproduzir através da prática docente dos futuros professores, adaptação dos indivíduos a sociedade.

Para isso, foi solicitado aos entrevistados que se manifestassem classificando favorável ou contrário podendo inclusive justificar a sua escolha resposta.

Os resultados obtidos referente a formação docente para uma educação que adapta os indivíduos a sociedade foram os seguintes: do total dos entrevistados, 17 classificam como sendo favorável aos processos educativos que adaptam os indivíduos a sociedade e 9 informaram ser contrário a esse paradigma de formação docente. Dentre os professores formadores, 4 optaram por não informar. Cf. Tabela 6.

Tabela 6 - Formação docente para uma educação que adapta os indivíduos a sociedade.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Favorável	2	6	9	17	56,67
Contrário	4	3	2	9	30,00
Não Informou	0	1	3	4	13,33
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

A análise objetiva dos dados aí expressos sobre a formação docente para uma educação que adapta os indivíduos a sociedade evidencia que no lado do Brasil a classificação predominante manifesta-se contrária. Na parte referente à Bolívia os resultados revelam como predominante a classificação favorável, e no Peru, predomina a classificação favorável. Isto significa que em maior ou menor escala, as IES localizadas na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru, ainda pautam a formação de professores na perspectiva da pedagogia tradicional.

Faz-se necessário evidenciar que as realidades não são homogêneas, pelo contrário, abrigam contradições e é nesse particular que precisamos refletir, destacando que no caso dos resultados demonstrados acima, aqueles 9 entrevistados que afirmam ter uma posição contrária a concepção de formação docente que adapta o indivíduo a sociedade, revela a existência da contradição por dentro da realidade educacional. Logicamente com objetividade, a partir da realidade concreta. “A teoria dialética parte da prática, teoriza sobre a mesma e volta à prática”. (JARA, 1985, 1).

A lógica dialética no pensamento de Saviani é instrumento lógico-metodológico essencial para compreendermos sua defesa à educação das consciências, porque essa lógica dialética permite ao pensamento partir da manifestação da realidade (empírico), passar pelo momento do abstrato, que é o processo de conhecimento humano que apreende o movimento do real e chegar ao concreto pensado, que é a compreensão da sociedade no seu real movimento. Para Saviani, a conscientização do homem será feita através da lógica dialética: ver o real, pensar sobre ele e chegar à compreensão desse real. (COSTA, 2007, p. 45).

A respeito desse paradigma presente na formação de professores na região fronteira, a realidade mostra que os países através das suas instituições e pelo empenho dos seus formadores, esforçam-se na busca de estabelecer mudanças significativas, mas sem a perspectiva da ruptura quando oportuniza uma formação que adaptam indivíduos a sociedade

dominante. Nessa região, historicamente as realidades se caracterizaram como portadoras de relações conservadoras e tradicionais que se refletem na atualidade.

Naquela região, o processo formativo de docentes encontra-se inserido em uma realidade portadora de uma visão de mundo tradicional ao mesmo tempo em que as IES assumem oficialmente que objetivam uma formação de professores que resulte numa educação para a mudança e até mesmo a transformação de suas realidades locais tornando-as socialmente equânimes.

Essa realidade enseja a percepção da existência de um estado de dualidades entre a concepção tradicional e a dialética, onde na perspectiva tradicional, em síntese. “Educar-se significa mais do que nunca aprender a se controlar e ser controlado”. (JARA, 1985, p. 3).

Essa realidade, onde se encontra inserida a formação de professores, que de um lado, situada no contexto de uma sociedade tradicional, explica a classificação quantitativa favorável a uma formação docente que resulte em uma educação que pretende uma sociedade que prossiga adaptando indivíduos a uma sociedade, cujos professores comungam com um projeto de manutenção da ordem social, mas não de sua ruptura. Vejamos suas manifestações a respeito.

Professor universitário: 7 (Brasil):

Eu entendo que esta universidade está inserida em uma realidade predominantemente tradicional e conservadora. Aqui, o nosso empenho é como professor e não posso falar como instituição, mesmo sabendo que ela está comprometida com uma formação docente coerente com a realidade da nossa fronteira. O nosso compromisso é com uma formação crítica da sociedade. Não digo que seja de adaptação, também não entendo que seja de ruptura. Não propomos a ruptura. Eu classifico a formação de professores aqui na UNIR como uma formação de concepção mais progressista do que conservadora. Eu mostro para todos os meus formandos, todas as correntes de pensamento que existem e deixo que eles façam a opção. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Neste sentido é que questionamos essa perspectiva, que decorre de um projeto político, que em última instância, é conservador e não revolucionário. Sobre a prática revolucionária, podemos encontrar explicitada em Marx na terceira tese sobre Feuerbach. Esta, após considerar que *“a teoria materialista, segundo a qual os homens são produto das circunstâncias e da educação, esquece que são precisamente os homens que modificam as*

circunstâncias e que o educador necessita, por sua vez, ser educado”. (Marx apud SAVIANI, 2012, p. 77).

A pedagogia tradicional que tem como fundamento as teorias-não críticas visa a “[...] reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Na perspectiva desse paradigma, “[...] a função da educação é a reprodução da sociedade [...]”. Já para as pedagogias que se fundamentam no campo das teorias críticas, essas “[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. (SAVIANI, 2005, p.16).

Objetivamente, considerando a pertinência presente a realidade social e seus condicionantes nessa região de fronteira, conforme vastamente demonstrado pelos resultados da pesquisa, fica evidente a existência de uma formação docente de caráter tradicional, em processo de mudança e não de transformação, encontrando-se em um estágio significativo próprio da concepção de formação renovada, enfrentando questionamentos pela concepção dialética. O estágio atual indica esse movimento sem perspectiva de ruptura de qualquer natureza. A única “ruptura” em evidência que se pode conferir nesse momento expressa-se nas afirmações do professor universitário boliviano.

Professor universitário 8 (Bolívia):

La formación del profesorado a cargo UAP, en este momento, no tiene intención de romper a menos que un entrenamiento tradicional de incompetencia a la competencia. Hasta la última década del siglo XX la formación docente se ha dado sobre la base de metas. Desde entonces, ese mismo entrenamiento está diseñado sobre la base de la competencia como un proceso flexible y continuo de parte de la definición del desarrollo de habilidades y conocimientos que han sido identificados como importantes para la incorporación del individuo en la sociedad como ciudadano y como profesional capaz de enfrentar diversas situaciones. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

Analisando o posicionamento do formador da UAP fica evidente que a formação de professores na fronteira daquele país não se preocupa com a ruptura a não ser para se obter a denominada educação por competência.

Nesta perspectiva, a existência de uma educação que adapta os indivíduos a sociedade, por ser tradicional, não tem plena aceitação naquele contexto, pois a concepção central dessa educação preconiza a não alteração das realidades.

De acordo com os resultados analisados da pesquisa, em que pese o empenho proclamado pelo governo central do Estado Plurinacional da Bolívia, os processos de formação de professores na sua região de fronteira, se caracteriza como tradicional em vias de mudança para a concepção de formação renovada cuja fundamentação reside nas teorias não críticas.

Professor universitário 9 (Peru):

Em la región de Madre de Dios, entendemos la educación como el conjunto de acciones orientadas a la formación integral de la persona y al desarrollo de sus potencialidade para contribuir a alcanzar la calidad de vida como nuestro pueblo quiere. Por ello, sostenemos que la educación no es una donación, sino um derecho ciudadano básico, necessário para la superación de múltiples exclusiones de tipo social, político y cultural que vive nuestra población. Exclusiones que la privan de las capacidades necesarias para transformar sus recursos personales y los de su entorno em bienestar sostenible. La educación de las maestras e de los maestros, como desarrollo del potencial de las personas, supone ampliar sus capacidades de subsistência material, de seguridad, de protección, de confianza em el futuro, de convivência y sentido de pertenencia, de autovaloración y autorreconocimiento, de actuación inteligente, de creación de belleza y de realización plena como seres humanos. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

Analisando o posicionamento do professor universitário em relação à questão da formação docente para uma educação que adapta os indivíduos a sociedade, verifica-se que naquela região a formação não se limita a essa concepção pedagógica tradicional de formação docente.

Naquela fronteira, a formação indica comprometimento para a existência de uma educação que não apenas adapta, mas que promove o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, portanto se caracterizando como uma formação docente renovada. Essa matriz de concepção se desenvolve em questionamento a concepção tradicional de educação e apresenta as seguintes características.

Ênfase no desenvolvimento da personalidade do aluno. O aluno é o centro da pedagogia. O relacionamento professor-aluno deve ser marcado pela harmonia e camaradagem. Grande importância atribuída aos fatores motivacionais. Múltiplas formas de ensino e avaliação de aprendizagem. (COTRIM, 1989, p. 45).

Sobre a relação aluno-professor na ação educativa durante a formação docente, no que se refere ao fazer pedagógico, os dados obtidos demonstram que 17 apontam como sendo uma relação insuficiente, 12 classificam como regular, 1 classifica como bom. Cf. Tabela 7.

Tabela 7 - A relação aluno-professor na ação educativa da formação docente.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Insuficiente	4	5	8	17	56,67
Regular	2	4	6	12	40,00
Bom	0	1	0	1	3,33
Excelente	0	0	0	0	00,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Neste estrato da pesquisa, os quantitativos revelam a existência de um processo de formação docente onde a relação ensino aprendizagem se caracteriza por apresentar um elevado índice para a classificação insuficiente e regular. Os dados coletados sugerem a existência de fragilidade no diálogo no processo de ensino aprendizagem. Esta realidade torna-se mais elucidativa quando verificamos as explicações prestadas pelos professores formadores.

Professor universitário 10. (Brasil):

Na minha vivência de sala de aula, a princípio o aluno estabelece com o professor universitário uma relação de passividade, de receptor, esperando a transmissão de conteúdos geralmente prontos e acabados. É baixo o nível de interação aluno-professor. Esse é o perfil predominante da relação aluno-professor nessa etapa deste século. Parece-nos um formando tímido, introvertido e que opta pela chamada “lei do menor esforço”, além do fato de chegar e se retirar da sala de aula a qualquer tempo. Temos uma menor parte dos alunos, acho que podemos falar de uma seleta parcela deles, aqueles que trazem para dentro de sala de aula as suas preocupações vivenciadas no dia-a-dia e que na universidade buscam respostas. Expressam indignação e busca de algo diferente. Essa parte dos alunos estabelece conosco uma relação de busca pela competência e pela qualidade visando compreender a sociedade na sua verticalidade. Ao meu entender, suas verbalizações se alternam de uma visão tradicional para outra revolucionária ideologizada, onde a situação real cede lugar a uma percepção ideal de sociedade, de formação e, portanto de mundo. É esse aluno quem dá sentido ao ser professor na fronteira. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

A primeira experiência relatada pelo professor universitário brasileiro identifica-se a presença de um formato de ação formadora ainda muito presente na educação onde o

formando espera receber relevantes conhecimentos do professor como sendo esse o detentor do conhecimento pronto e acabado.

Essa atitude emitida por parte dos alunos, passa ao professor uma sensação de que a sua turma é disciplinada, quando na verdade toda força para a alocação de conhecimentos encontra-se latente. Essa relação de aparente passividade se constitui uma das características da educação tradicional, mas que no caso dos relatos desse professor, podem ser identificados elementos da concepção tradicional, renovada e liberal.

De acordo com Alves (2010).

[...] é tarefa do professor fazer com que o aluno atinja a realização pessoal através de seu próprio esforço. O cultivo do intelecto é descontextualizado da realidade social com ênfase para o estudo dos clássicos e das biografias dos grandes mestres. A transmissão é feita a partir dos conteúdos acumulados historicamente pelo homem, num processo cumulativo, sem reconstrução ou questionamento. A aprendizagem se dá de forma receptiva, automática, sem que seja necessário acionar as habilidades mentais do aluno além da memorização. (ALVES, 2010, p. 2).

Além disso, destaque-se que as relações de qualquer natureza têm a sua manifestação na região de fronteira, a primeira vista, nos parece ser propriamente de natureza da fronteira, por ser fronteira. De fato a realidade não é singular, ela é como em qualquer outra parte, complexa, não apenas por ser na fronteira.

Professor universitário 11. (Bolívia):

En nuestra universidad UAP, la relación cotidiana del alumno e de las Maestras e Maestros son estrictamente disciplinado. Los roles están bien establecidos. El papel del estudiante en una relación directa con su entrenador y su entrenador con el estudiante esté formalmente establecido. Durante la clase, los estudiantes informaron de sus experiencias teóricas y prácticas, así como el profesor. Existe un régimen que por cada hora de clase impartida se necesita por lo menos dos horas de investigación teórica o práctica. Los expedientes de los estudiantes lo que aprendió y enseñó el maestro son documentados y supervisados por un equipo de evaluación interna. Un equipo de evaluación interna hace una comparación entre lo que se enseña y lo que se aprende. Así es la relación del alumno-profesor-evaluador en UAP. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

Nessa IES a maneira como o processo de formação de professores é levado a efeito demonstra a existência de um mecanismo de comando e controle portador de registros e avaliação do processo. Verifica-se a presença de papéis bem estabelecidos.

A relação aluno-professor-aluno encontra-se sob o controle formal institucionalizado. A disciplina, a responsabilidade, a demonstração de esforço, e a busca de resultados visando estabelecer competência educacional se fazem presente, como fica evidente na exposição proferida pelo professor universitário da UAP.

Dessa forma, sem entrar no mérito da questão, identifica-se que a prática educativa predominante nas IES – Instituições de Ensino Superior, UAP na Bolívia e UNAMAD no Peru apresentam características pertinente a concepção de formação docente tradicional e renovada.

Professor universitário 12. (Peru):

Aquí, en Madre de Dios, particularmente em UNAMAD, mi experiencia de relación de aprendizaje que se establece entre el alumno y el profesor se encuentra en las actividades educativas en la formación docente que sucede en el aula. El profesor explica y expone el contenido después de una investigación bibliográfica indica que el tema para antes de la próxima clase se lee. En la próxima clase, todo comienza con una breve revisión de los contenidos estudiados previamente se profundiza y consolida los maestros con la preparación de un resumen. La relación entre el estudiante y el profesor no es muy dialógica. El estudiante debe investigar en la práctica diaria. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

Os relatos desse professor universitário explicitam a forma pela qual ocorre o processo de formação amparado por meio de aula preparadas pelo professor com base em bibliografia específica, visando aprofundar os conhecimentos recebidos e ao mesmo tempo se preparar mediante leituras para a próxima aula. Como o docente salienta o diálogo não é frequente. Analisando a questão do ponto de vista tradicional, Mercado (2011), assim se posiciona desvelando as suas limitações.

A Didática Tradicional é marcada pelo conservadorismo cultural, inspirando-se no passado para resolver os problemas do presente, enfatiza muito à experiência social e cultural que é transmitida. O Saber (conteúdo) já produzido é muito mais importante do que a experiência que o sujeito venha a possuir. A ênfase na acumulação de conhecimentos de todas as descobertas da humanidade torna fundamental a transmissão desse conhecimento, que é determinado pelo professor e assinalado pelo aluno, tornando a prática pedagógica estática, sem que haja questionamento da realidade e das

relações existentes, sem pretender qualquer transformação da sociedade. (MERCADO, 2011, p. 2).

Além disso, a pesquisa buscou verificar qual é a *contribuição da pedagogia* e da didática para o processo de ensino-aprendizagem na formação docente. Os resultados mostraram que 9 atribuem a pedagogia o papel de quem melhor contribui com o processo de ensino-aprendizagem na formação docente, enquanto que 21 atribuem esta importância a didática. Nesse caso não teve registro de quantidade porque não foi informado. Cf. Tabela 8.

Tabela 8 - Contribuição da pedagogia e da didática para o processo de ensino-aprendizagem na formação docente.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Pedagogia	0	4	5	9	30,00
Didática	6	6	9	21	70,00
Não Informou	0	0	0	0	0,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Considerando que existe uma relação de complementação entre a pedagogia e a didática, principalmente quando se trata de prover condições para o processo de ensino aprendizagem, a partir dos resultados, pode-se depreender duas realidades, uma que indica a existência de desequilíbrio e outra que indica a prevalência da importância atribuída à didática sobre a pedagogia.

Certo é que didática e pedagogia figuram como relevantes na prática educativa. Seccioná-las prejudica o processo, principalmente quando se trata de formação de professores, como assim vemos nas palavras do professor universitário.

Professor universitário 13. (Brasil):

No meu tempo de estudante aprendia que a didática era uma técnica objetiva de bem ensinar. Com o passar do tempo, fui descobrindo a dimensão mais política da didática. Hoje sei que na relação ensino-aprendizagem o importante não é negar à didática afirmando o político e nem negar o político afirmando à didática, pois não existe neutralidade. Dessa forma, a contribuição tanto da pedagogia como da didática para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na formação de professores, não deve ser uma questão ideológica de negação e afirmação, mas, autêntica prática pedagógica. A didática tem um papel científico a desempenhar na formação docente de professores. É a partir desse ponto de vista que posso afirmar que a didática e a pedagogia contribuem de forma significativa para uma real

relação no processo de ensino e aprendizagem durante a formação de professores. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Reconhecemos na fala do docente a valorização da formação didático-pedagógica que não se limita apenas a dimensões técnica ou política da didática. O formador destaca a relevância da *autêntica prática pedagógica* no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores. Fica evidente um posicionamento que revela preocupação com a qualidade da formação de professores.

Professor universitário 14. (Bolívia):

Hablar de este tema es muy complicado en una frontera marcada por relaciones autoritarias. ¿Cómo decirle a los militares que históricamente dominado una forma de educación, no contaba con una pedagogía y didáctica, muy bien definido. Sé que no estamos pidiendo para mis reflexiones sobre este enfoque. Por eso digo que la didáctica y la pedagogía son pertinentes a un punto crítico en que la descolonización de la educación para la formación que se basa en el pensamiento crítico y nuestros orígenes. Según estos lineamientos el enfoque de formación basada en competencias, viene el desarrollo del fortalecimiento del modelo académico de la misma UAP, el cual se prepara en base al enfoque histórico cultural, afirmando que el aprendizaje significativo ocurre en relación con el medio social. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

O formador da UAP - Universidade Amazônica de Pando aborda a indagação da pesquisa fazendo uma retroalimentação dos antecedentes históricos, contexto no qual emerge esta universidade.

Reporta-se a um contexto de relações autoritárias e manifesta que a educação presente no período da ditadura militar adotava uma concepção de pedagogia e didática.

Dando continuidade a sua reflexão destaca a dimensão crítica da pedagogia e da didática, para em seguida registrar que na atualidade o paradigma acadêmico presente na UAP situa-se no *enfoque histórico cultural* fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural criada por Vygotsky e ampliado pelos seus colaboradores.

Por fim, profere objetivamente a resposta a pergunta da pesquisa afirmando que a didática e a pedagogia críticas são relevantes na formação de professores para a descolonização da educação cujos princípios e fundamentos devem ser críticos no sentido de que resgata a educação originária dos povos e não somente reproduzam o pensamento do colonizador.

Professor universitário 15. (Peru):

Hay contribución de la pedagogía y la didáctica para la enseñanza-aprendizaje en la formación docente. ¿Por qué no? La enseñanza nos ayuda a establecer el vínculo que convierte los paradigmas teóricos cualitativos prácticas educativas que contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje en general, pero especialmente durante la formación del profesorado. En particular, en la región de Madre de Dios Amazon. Todo es un reto y depende casi exclusivamente la voluntad y el conocimiento de los docentes. Veo la presencia de la contribución de la pedagogía y la didáctica para la formación cualitativa de los docentes y que puede manifestarse en el futuro en relación con la enseñanza y el aprendizaje. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

Além disso, a pesquisa buscou verificar se a formação didático-pedagógica *que os professores formadores receberam durante o processo de formação acadêmica para o exercício do magistério, se essas ainda se manifestam portadoras de aplicabilidade na atualidade em sala de aula*. Os resultados foram os seguintes: entre os entrevistados, 20 classificam de forma afirmativa, 10 classificam de forma negativa. A opção de não informou, não obteve respostas. Cf. Tabela 9.

Tabela 9 - A formação didática pedagógica e sua aplicabilidade em sala de aula.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Sim	4	7	9	20	66,67
Não	2	3	5	10	33,33
Não Informou	0	0	0	0	0,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Os resultados demonstram que a formação didática pedagógica ainda é na atualidade, portadoras de aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que se trata de tema recorrente nos ambientes encarregados da formação de um modo geral, e nesse caso específico, com relevância para a formação de professores. Sobre este assunto, (SAVIANI, 2009, p. 69) assevera que:

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática [...] a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 69).

Neste sentido, fica evidente a relevância atribuída à formação didática e pedagógica como expressa encontra-se na tabela acima, confirmando assim, a sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores.

Professor universitário 16. (Brasil):

Eu entendo que uma das principais prioridades da didática é com a prática do ato de ensinar e aprender. O seu local próprio de manifestação, no caso da formação de professores é a sala de aula. Quanto a esse particular, estou sempre atento para não permitir que a didática se limite a apenas uma formação técnica, mas sim, também política do futuro professor. Entendo que a formação didática e pedagógica tem aplicação efetiva em ambientes educativos somente quando o político e o técnico encontram-se inter-relacionados. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

O entendimento do professor universitário sobre pedagogia e didática é importante e por serem portadoras de aplicabilidade durante a relação ensino aprendizagem demonstrando-se vigilante no sentido de não permitir reducionismo quanto a uso da didática. Advoga o formador que na formação de professores as dimensões política e técnica da didática façam-se presentes.

Professor universitário 17. (Bolívia):

Mi posición en este tema es que la formación didáctica, así como la formación del profesorado que se da en la UAP se puede aplicar en el aula. Yo digo que es posible tener una aplicación porque sólo enseña lo que se aprende. Desde el año 2007 he trabajado en la formación de maestras y maestros con una enseñanza paradigma didáctico nuevo y aquí vemos que la cualificación didáctica y pedagógica muestra que hay la aplicabilidad en la enseñanza. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

Esse formador ao emitir sua posição registra a existência de um corte epistemológico do processo de formação presente na UAP ao afirmar que a partir de 2007, essa universidade adotou o paradigma que tem como centro o enfoque histórico-cultural. Destaca a importância do ato de ensinar o que se aprende. A sua opinião ganha verticalidade na caracterização do processo de ensino e aprendizagem, assim sistematizado por Arana (2010).

Tratar de solucionar problemas del campo profesional durante el proceso de formación. Tener relación estrecha entre la teoría y la práctica. Reconocer los aprendizajes, independientemente del contexto en el cual se hayan adquirido. Hacer énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional. Combinar estrategias variadas de acuerdo a las exigencias de la competencia. Evaluar el desempeño con evidencias concretas. Promover la articulación de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes. Son características del proceso de enseñanza aprendizaje. (ARANA, 2010, p. 71).

Por essas razões destaca-se a importância de que no processo de formação de professores, bem como a formação dos formadores, não se limite a uma pedagogia em função do ato de examinar.

Enfatiza-se a relevância do ato de ensinar antes, de forma que se aprenda. É isto que se constitui relevante em relação a uma pedagogia e didática que ensina com a predisposição de exame. Isto significa que logicamente em qualquer processo de formação espera-se da pedagogia e da didática sua efetiva contribuição, assegurando o ensinar para a aprendizagem significativa.

Professor universitário 18. (Peru):

A mi y a las maestras y maestros colectivo de la UNAMAD, reflexionar sobre el tema formación de las maestras y maestros es uno paradigma complejo. Formación es un derecho histórico en la región amazónica peruana. Tenemos esta toma de conciencia. También conocer magnitud estafadores la didáctica y pedagogía para la formación de los maestros aquí de la frontera. Para nosotros, la pedagogía y la didáctica recibidas durante la formación del profesorado tiene una aplicabilidad profundo y la corriente en el aula y para la vida. Así, estamos convencidos de los principios fundamentales sólidos de la pedagogía y la enseñanza. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

O coletivo dos formadores da UNAMAD reconhece o grau de complexidade inerente à formação de professores e enfatizam que formação é um direito histórico naquela região estabelecendo assim o pressuposto de uma educação que contribua para a solução de problemas de sua realidade social.

Além disso, destaca que o professor formado naquela instituição, é capaz de promover o processo de aprendizagem-ensino em nível de aulas, aplicando estratégias metodológicas atuais.

Naquela Universidade a preocupação central consiste em aprender como se aprende, para depois, aprender como se ensina.

Isto significa que a demonstração de competência do futuro professor deve ser evidenciada de forma que ele mostre que tem domínio sobre como é que se aprende, e, de posse dessa aptidão, deve demonstrar que agora sabe como é que se ensina. Dito de outra forma, sabendo como se aprende, sabe-se como se ensina.

A pesquisa buscou verificar junto aos professores formadores quais das características abaixo apresentadas servem para identificar a formação *pedagógico-didático* que receberam e utiliza ainda hoje na relação ensino-aprendizagem durante o processo de formação dos futuros professores.

Os resultados foram os seguintes: para a classificação uso exclusivo do livro como fonte do conhecimento recebeu um total de 19 respostas; aulas expositivas receberam 26 respostas; relação teoria prática somou 16 respostas; e avaliação mediante aplicação de provas, 30 respostas. Cf. Tabela 10.

Tabela 10 – Quais das características abaixo relacionadas servem para identificar a formação didática e pedagógica que você recebeu e utiliza hoje na relação de ensino-aprendizagem.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral
Uso exclusivo do livro como fonte de estudo	6	6	7	19
Aulas expositivas	4	8	14	26
Relação teoria prática	3	10	3	16
Avaliação mediante aplicação de provas	6	10	14	30
Total Parcial	19	34	38	91

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Analisando os dados expostos na coluna total geral, mediante uma abordagem em ordem decrescente, a realidade assim se expressa: no tocante a verificação de aprendizagem, predomina a aplicação de provas; quanto aos principais métodos de ensino na prática educativa, aula expositiva; em relação à fonte de estudo, uso exclusivo do livro; e por fim, a respeito da superação da dicotomia teoria e prática, a relação teoria-prática aparece como a última no rol de classificação.

Isto significa que a formação didática e pedagógica recebida e utilizada ainda hoje pelos professores formadores na relação ensino aprendizagem, na região fronteira, se caracteriza por situar-se no campo das teorias não críticas, de forma predominante, ao mesmo tempo em que se desloca para o campo das teorias críticas. Mais precisamente, as teorias não-

críticas fundamentam as concepções tradicionais de educação, e as teorias críticas, os paradigmas da educação dialética.

Professor universitário 19. (Brasil):

Bem, a formação que eu recebi em didática e pedagogia tinha todas essas características a mim apresentadas, exceto uma delas, que assim posso explicar: existia o uso do livro como fonte de pesquisa, nunca me lembro de ter sido “uso exclusivo de um livro”. Além disso, na minha formação teve muitas aulas expositivas, quase nada de teoria e prática somente no estágio, sempre estudei porque sabia que a avaliação era pela prova. Ainda hoje utilizo muito do que aprendi, mas muita coisa mudou, principalmente depois da internet. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

O professor descreve a realidade que durante muito tempo predominou nos processos de formação presentes no Brasil, reconhecendo as características próprias de uma formação docente que tinha como referencial teórico predominante as teorias não críticas.

Adiante, o professor reconhece que com o advento da internet muita coisa já mudou. Mesmo reconhecendo a existência de “novos tempos” o professor educador demonstra pela sua exposição que reproduz na sua prática educativa a aprendizagem do seu tempo de formação, ao mesmo tempo em que assegura uma visão ampla do conhecimento aos futuros professores, como se pode verificar na sua narração a seguir.

No trabalho de formação de professores tenho procurado assegurar uma formação que se caracteriza por ser mais universal do que particular, mesmo assim, as aulas mais teóricas do que práticas, leitura e discussão de texto em sala de aula é uma realidade, pois a parte prática costuma ser empurrada para o momento de estágio. O uso do livro não é usado de forma predominante, usamos sempre, partes dos livros e textos organizados em apostilas onde fica organizado o material que será o conteúdo sistematizado do período de estudo. Desse material, faz parte a ementa do curso. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Destaca-se que a narração emitida pelo professor universitário tem a qualidade de evidenciar o passado e a atualidade envolvendo dimensões da sua formação e da sua prática docente, onde o processo de formação de professores encontra-se sob a concepção das teorias não críticas que servem de base teórica para a concepção pedagógica e didática de concepção tradicional. Além disso, podemos perceber na parte final da sua fala, a disposição para a mudança.

Faço uso com frequência, mas, não exclusivamente, das aulas expositivas. Em determinados momentos a aula expositiva torna-se indispensável para em seguida se fazer um trabalho de grupos, seminário, fichamentos de conteúdos de forma orientada. O método mais utilizado para avaliação é híbrido. Trabalho escrito e apresentado, seminário e prova escrita. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Nessa parte da fala do entrevistado o processo de formação se apresenta como não exclusivamente expositivo, aparece à valorização da ação coletiva em grupos, apresentação de trabalhos que oportunizam a socialização do conhecimento, trabalhos esses realizados sob orientação, mediante a utilização da diversidade metodológica, muito embora, o instrumento da prova encontre-se mantida.

Essa trajetória exposta configura a existência de uma formação que em parte se reproduz evidenciando a existência de práticas fundamentadas na teoria não crítica que legitima essa concepção de formação docente.

Professor universitário 20. (Bolívia):

Mi formación era una educación tradicional. Todavía es muy difícil de hacer de la innovación en mi formación. Cuando me llamaron para trabajar en la UAP no era un docente capacitado en pedagogía y la didáctica en ninguna de ellas. No era relevante. La educación en esta región se formó y sirvió a la gente que podía enseñar. Era como, si se conoce bien, se pasa. Puedo decir que en mi experiencia estuvo presente muchos libros como fuente de lectura. Pocas teorías, especialmente aquellas que piensa pero no críticamente en tiempos de dictadura, como era mi formación. Evaluación sólo con la prueba. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

Nessa participação, as características uso do livro como fonte predominante de leitura e prática de avaliação centrada no instrumento de provas demonstram o tipo de formação recebida e utilizada ainda hoje na relação ensino-aprendizagem do professor universitário. Além disso, na sua formação não se faz presente as dimensões da didática e da pedagogia. Isto significa que se trata de uma formação para a docência classificada como “modelo dos conteúdos culturais - cognitivos de formação de professores”. (SAVIANI, 2009, p. 69).

Professor universitário 21. (Peru):

En mi formación es la falta de práctica. Mi práctica se ha construido, mientras trabajaba como profesor. Las teorías eran las teorías clásicas. El

libro predominaba en mi entrenamiento, mientras estudiaba, tuve que leer libros y no sólo una parte de un capítulo o un libro. Mi entrenamiento recibido numerosas conferencias y discursos. Durante mucho tiempo, he enseñado lo que aprendí como he aprendido, y me dio un propósito y fue asignado a la educación: el mantenimiento de la tradición y la costumbres. Por lo tanto, no exito en la afirmación de que estas características están presentes en mi formación y seguir utilizando la formación de profesores y maestros. Pero ahora, con didáctica moderna y los conocimientos pedagógicos. Para cuando trabajaba en UNAMAD estudiado acerca de la pedagogía y la didáctica. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

No caso desse professor, inicialmente se caracterizava pela falta de prática. Posteriormente sua prática foi sendo construída mediante a sua prática docente.

Em sua formação houve a presença de livros e não de parte de livros como se faz hoje. Afirma que em sua formação estão presentes as teorias clássicas, não fala sobre a relação teoria prática. Adiante enfatiza que as suas características de formação se identificam com as indagadas pela pesquisa e que verifica a presença destas no processo de formação em que atua na UNAMAD.

Também se buscou verificar qual é o significado da didática para a formação docente dos professores formadores. Os resultados quantitativos obtidos foram os seguintes: 6 afirmam que o significado da didática na sua formação docente é insuficiente. Afirmaram ser regular um total de 9 entrevistados, enquanto que, 15 classificam como bom. A categoria excelente, não recebeu respostas. Cf. Tabela 11.

Tabela 11 – Como é que você classifica o significado da didática na sua formação docente.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Insuficiente	1	2	3	6	20,00
Regular	0	4	5	9	30,00
Bom	5	4	6	15	50,00
Excelente	0	0	0	0	00,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

De acordo com a manifestação dos professores formadores, o significado da didática atribuído na sua formação docente se classifica de forma predominante em torno do conceito bom. Esta posição atribui significado médio a presença da didática no processo de formação docente naquela região.

Analisa-se como médio pelo fato de que somado os valores da classificação atribuída à insuficiente e regular corresponde aos valores atribuídos ao conceito de classificação bom.

Isto significa que a didática na formação docente dos formadores, figura como portadora de significado pela falta de um bem ou serviço em relação à sua necessidade e não apenas pela existência de uma metade que assim classificam.

Aqui, o pressuposto que evidencia o significado é o da falta ou da quantidade insuficiente e não da existência.

A pesquisa buscou verificar como é que os professores formadores consideram a didática na sua formação docente, 18 informaram que consideram relevante, 12 a classificam como irrelevante. Existia também a alternativa de não informar, esta indagação não recebeu resposta. Cf. Tabela 12.

Tabela 12 - A didática na sua formação docente pode ser considerada.

Classificação	Brasil	Bolívia	Peru	Total Geral	%
Relevante	4	6	8	18	60,00
Irrelevante	2	4	6	12	40,00
Não Informou	0	0	0	0	00,00
Total Parcial	6	10	14	30	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Os professores formadores classificam a didática como relevante na sua formação docente atribuindo um reconhecimento de 60% para essa classificação. Em contra partida, a didática na formação docente é considerada irrelevante por 40%.

De acordo com esses resultados a maioria dos professores formadores valoriza a formação didática na sua formação, considerando relevante, enquanto que outra parte significativa entre os entrevistados consideram irrelevante a didática na sua formação.

A classificação do significado e a forma de considerar tanto a didática como a pedagogia na formação dos formadores, recebeu as seguintes considerações por parte dos entrevistados durante a realização da pesquisa, como a seguir evidencia-se através das narrativas registradas.

Professor universitário 22. (Brasil):

Falar sobre a didática na nossa formação docente tendo que optar pela categoria *relevante ou irrelevante* nos direciona ao resgate da história dessa área do conhecimento em momentos distintos da realidade Brasileira. Eu considero que a pouca formação didática que recebi foi muito importante. Hoje atribuo muito mais valor e faço questão de difundir através da minha participação na formação dos novos professores o quanto uma didática que

não seja meramente metódica e técnica são importantes. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

Nesse caso, verifica-se que o formador ao analisar a presença da didática na sua formação, classifica como relevante por considerar ser essa muito importante ao exercício da docência.

Registra que na sua formação recebeu pouca formação didática, mas, na sua prática docente durante o processo de formação dos futuros professores, enfatiza a importância da formação didática, aquela que não se limite ao aspecto técnico e metódico.

Professor universitário 23. (Bolívia):

La didáctica y la pedagogía en mi formación docente y o considero importante. También sé que en mi país y esta región mucho más, se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo pasado, una visión conservadora del modo de pensar y de proceder de la didáctica y la pedagogía. Hoy nos impulsa a la obra UAP con una visión diferente de antaño. El punto de vista actual, esta primera parte del siglo XXI es lo enfoque histórico cultural uno de los requisitos para la renovación. Así que si antes en mi formación didáctica se consideró irrelevante, es relevante hoy en día. En este momento estamos en una transposición. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

De pronto, o formador boliviano destaca a relevância da formação didática e pedagógica para o seu magistério destacando que naquela região predominou durante muito tempo uma visão conservadora sobre a realidade educacional.

Destaca que na atualidade a visão a partir da UAP encontra-se em processo de transição com a adoção do paradigma Histórico-Cultural. De tal forma que se antes formação didática e pedagógica não era relevante por ser muito tradicional, hoje se constitui relevante.

Professor universitário 24. (Peru):

En mi formación docente para considerar la enseñanza como un factor de la educación. Así que fue y sigue siendo. Sin embargo, el reto sigue siendo segura descubrir cómo los futuros maestros aprendan. En particular, ya que los estudiantes provienen de diferentes culturas, parece que las culturas determinar diferentes formas de aprendizaje. Por esta razón, veo en mi formación docente didáctico como muy importante. (PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

O professor é enfático na sua afirmação e assevera que na sua formação, como sempre foi continua sendo. Valoriza a formação como condição para ensinar bem e manifesta a importância de se detectar como é que um aluno, no caso, o futuro professor aprende, pois assim, ensina-se com mais eficiência.

Em seu ponto de vista, a origem dos novos professores, por serem de origens étnicas diversificadas, acredita que isso leva a aprendizagens por meios também distintos. Por fim, para esse formador a formação didática é importante tanto no ato de aprender como no de ensinar.

[...] ensine pensando e não repetindo mecanicamente os passos de um determinado método de ensino. Entender o ponto de vista da criança para saber que questões podem levá-la a novas descobertas, propor estas questões e saber esperar soluções – esta é a essência do ensinar e do aprender pensando. (CARRAHER, 2003, p. 9).

A respeito dessa questão, apesar da sua importância não existe concordância ou uniformidade de opiniões, principalmente quando se trata do ato de ensinar ou de aprender envolvendo a didática e a pedagogia.

Esse problema, geralmente resulta na transferência de responsabilidades para os métodos de ensino, quando o centro da questão não reside no método de ensino apenas e sim no paradigma de conhecimento.

Contribuindo para a elucidação dessa questão, os resultados da pesquisa de Carraher (2003) envolvendo alunos e professores, aporta a seguinte contribuição. “Um dos problemas da educação é o modelo de conhecimento, ensino e aprendizagem em uso na educação atualmente”. (CARRAHER, 2003, p. 12).

Dessa forma, esta seção apresentou os resultados e discussão referente à parte da pesquisa envolvendo os professores universitários para em seguida, proceder de forma semelhante no que diz respeito aos resultados e discussão quanto à parte referente aos alunos universitários, todos vinculados as IES – Instituições de Ensino Superior da região de Fronteira Brasil, Bolívia e Peru, envolvidas com a formação de professores.

4.3 Resultados e discussão dos dados da pesquisa referente aos alunos universitários.

Os resultados quantitativos e qualitativos analisados nesta seção tornam evidente a realidade do processo de formação docente na região de fronteira referente às características da concepção de pedagogia, didática, formação docente presentes no conteúdo formativo,

bem como, da concepção de formação docente de professores, e a classificação referente à importância das IES – Instituição de Ensino Superior para o ensino, pesquisa, extensão e integração científica na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

A partir dessa sistematização de tópicos chave procedeu-se a apresentação dos resultados e discussão dos dados e informações levantados pela pesquisa sempre com a finalidade de elucidar o problema de investigação que vem norteando este estudo sobre a formação de professores na região de fronteira como a seguir demonstra-se.

De acordo com as determinações expressas na tabela abaixo, 66 alunos universitários classificam como portador de característica tradicional a concepção de pedagogia presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação docente, 81 classificam como renovada, e 138 afirmam ser portadora de características transformadora. Cf. Tabela 13.

Tabela 13 – Características da concepção de pedagogia presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação docente ministrado na fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

Classificação	Concentração de respostas	%
Característica tradicional	66	23,16
Característica renovada	81	28,42
Característica transformadora	138	48,42
Total	285	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

A análise dos dados revela que a concepção de pedagogia presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação docente na fronteira Brasil, Bolívia, Peru, demonstra um deslocamento da concepção tradicional para renovada e dessa para a concepção transformadora.

Isto significa que o processo de mudanças se constitui uma realidade, mesmo assim, se considerarmos a junção das características tradicional e renovada, pode-se verificar a existência de concepções que se contrapõe dentro de uma mesma realidade: a formação de professores.

Ao tratar sobre a questão dos conteúdos no processo de formação de professores, Mercado (2011) enfatiza que “[...] a questão dos conteúdos numa abordagem histórico - crítica e transformadora, voltados para a realidade social dos indivíduos englobando o conhecimento sistematizado e a cultura popular. (MERCADO, 2011, p. 5).

Aos alunos universitários na região de fronteira, foi solicitado que identificassem a concepção didática presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação

docente, dentre os que se manifestaram, 6 identificam como sendo de caráter tradicional, 148 classificam como renovada, e 131 identificam a concepção didática presente na formação como transformadora. Cf. Tabela 14.

Tabela 14 – Característica da concepção didática presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação docente ministrado na fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

Classificação	Concentração de respostas	%
Característica tradicional	6	2,11
Característica renovada	148	51,93
Característica transformadora	131	45,96
Total	285	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Nessa parte do trabalho, os dados permitem inferir que no caso da concepção didática presente no conteúdo formativo a característica predominante é a renovada seguida pela transformadora. Isto significa que naquela região, registra-se um deslocamento maior entre a concepção tradicional de didática e as demais.

Registra-se que mesmo diante desse deslocamento, a característica classificada como renovada, predomina. Isto nos permite compreender que aos poucos as concepções tradicionais ficam distantes da concepção renovada e tradicional. Figura nesse quadro de interpretação de que com o avanço e consolidação das concepções de caráter renovado, a visão transformadora avança, por ser essa a antítese daquela.

Na parte da pesquisa destinada a verificação das principais características presentes da concepção de formação docente no conteúdo formativo, os resultados coletados são os seguintes: 44 alunos universitários classificam como tradicional, enquanto que 134 atribuem a classificação como renovada, e 107 classificaram a concepção de formação docente como portadora de característica transformadora. Cf. Tabela 15.

Tabela 15 – Característica da concepção de formação docente presente no conteúdo formativo utilizado no processo de formação ministrado na fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

Classificação	Concentração de respostas	%
Característica tradicional	44	15,44
Característica renovada	134	47,02
Característica transformadora	107	37,54
Total	285	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Esses dados indicam que a concepção de formação docente na tríplice fronteira, se configura como em movimento, deslocando-se do campo da concepção tradicional para a concepção renovada e transformadora.

Ressaltamos que a concentração predominante se localiza na característica renovada, seguida pela classificação transformadora. Isto significa que naquela região, no que diz respeito à formação de professores, a concepção de educação enquanto formação de professores vem sendo ocupada por outras concepções.

Considerando as informações dando conta da existência de um deslocamento de paradigmas, buscou-se conhecer como é que os alunos universitários se percebem no processo de formação, tendo em vista identificar o seu delineamento de egresso no estágio atual da formação docente.

A esse respeito, os resultados apresentam a seguinte realidade: 36 afirmam que se percebem em um processo de formação de característica tradicional, 49 afirmam que esse processo é de característica renovada, e 81 se percebem como em formação para uma educação transformadora. Além desses, 119 classificam a formação que recebem como sendo uma formação para a transição. Cf. Tabela 15.

Tabela 15 – Característica da concepção de formação docente de professores presente na fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

Classificação	Concentração de respostas	%
Característica tradicional	36	12,64
Característica renovada	49	17,19
Característica transformadora	81	28,42
Características de processo de transição	119	41,75
Total	285	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Os resultados apresentados em epígrafe evidenciam que o processo de formação de professores na região de fronteira vivencia um movimento de transição de uma concepção tradicional para uma concepção renovada com predominância para a concepção transformadora. Apesar de não ser uma situação definida, consolidada, os resultados não deixam dúvidas quanto à presença do processo de transição.

Além disso, a pesquisa buscou conhecer a realidade atual envolvendo as dimensões da formação no que diz respeito à importância da pesquisa, ensino e extensão envolvendo o conjunto de alunos universitários.

Os resultados sistematizados indicam que setenta (70) alunos universitários classificam como sendo relevante, prosseguindo, doze (12) classificam como irrelevante e duzentos e três (203) classificam como estrategicamente relevante. A opção de não informar não recebeu quantitativos, portanto o seu resultado corresponde a 00,00%. Cf. Tabela 16.

Tabela 16 – Classificação da importância das IES – Instituição de Ensino Superior quanto ao ensino, pesquisa e extensão visando à integração científica da região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru, 2010-2011.

Classificação	Concentração de respostas	%
Relevante	70	24,56
Irrelevante	12	4,21
Estrategicamente relevante	203	71,23
Não informou	0	00,00
Total	285	100,00

Fonte: Projeto de Pesquisa/CAPES/UNIR/ME, 2010-2011.

Buscando significar os resultados referentes à classificação relevante e irrelevante, fica evidente a valorização atribuída pelos futuros professores às dimensões ensino, pesquisa, extensão e integração científica na tríplice fronteira.

Destacamos a existência da concentração de respostas para a classificação estrategicamente relevante para demonstrar que nessa região o contingente de alunos universitários considera como importante o papel científico das IES – Instituições de Ensino Superior, o que indica a existência de potencial para a integração científica nessa região.

Nesta perspectiva, segue os fragmentos referentes ao posicionamento dos alunos universitários.

Aluno universitário 1 (Brasil):

Penso que a Universidade é essencial para o ensino na nossa sociedade que hoje é muito tradicional. Ela também vem sendo importante para a formação de nós professores porque ajuda a ver o mundo diferente. Aqui são repassados os conhecimentos sobre os tipos de educação e os seus teóricos. Temos a oportunidade de pesquisar com os professores e participar do ENICED - Encontro Internacional de Educação e assim, fazer uma reflexão crítica da nossa realidade de fronteira. (ALUNO UNIVERSITÁRIO, UNIR, BRA).

A existência do ENICED - Encontro Internacional de Educação, realizado pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará Mirim, é uma realidade. Demonstra o esforço da instituição em materializar a integração científica na região. Nesse evento pesquisas e trabalhos de naturezas diversas, são apresentados, o que não deixa de ser um

momento significativo de integração do conhecimento científico de pesquisas isoladas de cada país. Objetiva-se que existam pesquisas e processos de formação de professores interinstitucional.

O ENICED - Encontro Internacional de Educação contou com a participação de educadores que estão interessados em saberes e práticas docentes na fronteira Brasil/Bolívia, que foi o tema geral do evento. A participação nas atividades demonstrou o interesse das pessoas envolvidas com educação. Os participantes tiveram oportunidade de trocar idéias experiências sobre as áreas de pesquisa. O nível de pesquisas realizadas por professores, alunos de pós-graduação e de graduação foi além do esperado. A Unir com os campi pôde revelar que há vários grupos de pesquisa desenvolvendo investigações na área de educação. (UNIR-GM/ENICED, 2010, p. 30).

O ENICED - Encontro Internacional de Educação, periodicamente realizado na UNIR, fronteira Brasil/Bolívia, no Campus de Guajará Mirim, no Estado de Rondônia, no conjunto dos eventos acadêmicos existentes na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru, se assemelha a outro tipo de evento denominado MAP – Iniciativa Madre de Dios, Acre e Pando, que acontece na UAP, fronteira Bolívia/Brasil, Campus de Cobija, no departamento de Pando, onde se faz presente a UNAMAD, fronteira Peru/Brasil/Bolívia.

As sociedades residentes nesta região, particularmente na Região peruana de Madre de Diós, do Estado brasileiro do Acre, do Departamento boliviano de Pando conhecidas conjuntamente como Região MAP, buscam construir um consenso social dos conhecimentos tradicionais locais e científicos para orientar mudanças. (MELO, 2006, p. 21).

A UAP, fronteira Bolívia/Brasil, Campus de Cobija, no departamento de Pando a UNAMAD, fronteira Peru/Brasil/Bolívia e a UFAC na fronteira Brasil/Bolívia/Peru, são integrantes do MAP. Essas instituições vêm envidando esforços no sentido de que o processo de estudo, pesquisa e extensão resulte na existência de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de fronteira como forma de integrar e efetivar a integração científica na região.

A Iniciativa MAP, [...] passa a se constituir em espaço privilegiado para debates e experimento de estratégias que escapam aos domínios do Estado-Nação. Os debates no plano de integração regional, o avanço na infraestrutura e a exigência de uma vida melhor nas sociedades da região geram crescentes demandas. (MELO, 2006, p. 21).

A origem da Iniciativa MAP é de natureza de base popular onde figuram a participação efetiva de lideranças dos mais diversos segmentos sociais da Bolívia, do Peru e do Brasil, se constituindo de fato, mas não de direito por limitações de natureza diplomática, a UAP se constitui âncora dessa iniciativa.

Essa iniciativa encontra-se estruturada da seguinte forma: MAP E MINI-MAP. O MAP é o foro macro e os MiniMaps, os foros locais, temáticos. Existe um MiniMap da educação, foro que reúne professores universitários e alunos universitários além dos educadores populares.

Esta breve descrição indica o empenho existente em torno da idéia de integração científica como estrategicamente relevante evidenciada em uma das características da pesquisa.

Aluno universitário 2 (Bolívia):

Las universidades son importantes para comprender la sociedad y contribuir a su transformación. Ella nos forma para la competencia capaces de ayudar en las transformaciones sociales que esta frontera necesita. Cuando esto sucede, está contribuyendo a su importancia en la docencia y la investigación. La integración científica de la región fronteriza está en marcha, pero carecen de dinamismo institucional. Así comprender la UAP en mi país. (ALUNO UNIVERSITÁRIO, UAP, BOL).

O aluno universitário da UAP se manifesta de forma clara no que diz respeito à importância do papel da universidade, quanto à formação docente, a pesquisa, e não menos, no que se refere à integração científica destacando a articulação institucional. A respeito dessa demanda, a UAP, a UFAC, a UNAMAD e UF, desenvolvem iniciativas sobre experiência de pesquisa trinacional com o tema: *resiliência*.

Aluno universitário 3 (Peru):

Yo vengo del interior de la región amazónica de Madre de Dios a la formación de Maestra em UNAMAD. Luego regreso a mi comunidad en la que trabajan con los estudiantes. Hoy puedo ver el mundo con una visión científica. Aquí con un grupo de maestras e maestros tengo formación em la investigación, producción, publicación. Por eso digo que UNAMAD es singular en mi formación para la docencia, investigación, extensión. Yo veo la utilidad de la integración científica en la región, la mayoría no se dan cuenta de su concreción. Integración científica en la región fronteriza es un tema muy relevante. Tenemos problemas en común, pero no construir soluciones juntos. En el siglo XXI todo está conectado, sólo las fronteras no

lo son. Aquí en la frontera tenemos la iniciativa MAP es una acción tomada por los sectores científicos y sociales, donde la educación es una prioridad. (ALUNO UNIVERSITÁRIO, UNAMAD, PER).

A partir da narrativa desse universitário podemos identificar que mesmo já existindo iniciativas envolvendo pesquisa na fronteira trinacional, por ser ainda uma experiência recente, faz-se necessário a sua efetivação. Mesmo verificando essa limitação o aluno considera que a integração científica se constitui relevante para a formação de professores enquanto educação universitária.

A educação universitária tem outro objetivo, tão relevante quanto o da formação científica: é o objetivo da formação política da juventude. Com efeito, cabe a ela desenvolver a formação política, mediante uma conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que ele se encontra inserido. (SEVERINO, 1986, p.13).

Tendo como referencia a contribuição teórica de Severino (1986) ao qualificar a formação universitária científica, enfocando a negação da neutralidade e evocando o compromisso da universidade com o contexto histórico em que seus alunos estão inseridos, registramos que a UNAMAD possui um *Projeto Educativo Regional* diferenciado do projeto nacional de formação docente, visando atender as especificidades da região amazônica na fronteira Peru/Brasil, através do desenvolvimento das seguintes capacidades: 1. Capacidades de conocer y hacer uso del conocimiento. 2. Capacidades de participación ciudadana y valores. 3. Capacidades productivas y emprendedoras. Capacidades de vida saludable. (UNAMAD, 2006, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considerando os propósitos do estudo e seu respectivo objeto, possibilita expressar algumas considerações finais sobre a formação de professores no contexto da tríplice fronteira, bem como no que se refere a limites e possibilidades do estudo realizado nessa região. Nesta perspectiva, procurou-se responder as indagações sobre em que medida existe aproximação didático-pedagógicas entre as respectivas instituições.

Procurou-se ao longo da dissertação, identificar os conceitos que emergem e nos permitem construir um mapeamento sobre a formação *pedagógico-didática* de professores na região de fronteira Brasil, Bolívia e Peru.

No que se refere ao referencial teórico que orienta os cursos de formação docente, os resultados indicam que não existe um paradigma hegemônico, mas presencia-se um grande problema: ligar a teoria ao contexto, para a significação e/ou solução dos problemas, de forma que o futuro professor possa ter uma compreensão de totalidade da realidade em que está inserido.

Nesse sentido, compreender os processos pelos quais os professores aprendem os conhecimentos que são fundamentais à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, têm se constituído um campo fértil nas pesquisas.

Não por acaso, nas referidas Instituições de Ensino Superior, considerando a fala e experiência dos envolvidos, à luz de uma perspectiva histórico-crítica, percebe-se o desejo de muitos em superar as proposições marcadas pelo tradicionalismo e conservadorismo, ainda que as condições materiais não permitam a concretização de todos os objetivos.

Quanto ao nível de integração científica interuniversitário e interinstitucional entre as IES da tríplice fronteira, os resultados demonstram que o seu nível é incipiente diante da necessidade presente. Mas também evidencia a existência de um significativo empenho das instituições para se materializar esta demanda no campo interuniversitário e interinstitucional quando se considera que a pesquisa, o ensino e a extensão ocorrem em maior ou menor escala de forma individual por iniciativa das instituições em estudo com difusão de fórum e eventos fronteiriços.

No entanto, em que pese às iniciativas louváveis, o estabelecimento do diálogo ainda é muito incipiente na tríplice fronteira.

Nos diferentes autores que abordam a formação docente, observa-se a referência aos seguintes aspectos: a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os

diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; as condições materiais em que ocorre a formação do profissional; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

Isto posto, os cursos de formação de professores devem levar em consideração a necessidade de que os professores compreendam os conteúdos de sua área de conhecimento e saibam como ensiná-los a alunos diversos.

Dessa forma, os docentes precisam de tempo e oportunidades de aprendizagem, de forma que possam repensar suas práticas em sala de aula e construir práticas novas, viáveis e significativas para os alunos.

No entanto, em que pese à expansão física das instituições investigadas e a procura pelo incremento de cursos de Pós Graduação *Strictu Sensu*, a formação docente apresenta limitações quanto à oferta nos países como Brasil e Peru, enquanto que na Bolívia a UAP recentemente implantou um curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado interinstitucional visando qualificar a totalidade do seu corpo docente e em articulação com o governo central estende essa formação para os professores da rede pública de educação, onde esses servidores, primeiramente, vem passando por um processo de atualização de sua formação de professores para em seguida cursar a pós-graduação através da ação estatal.

Sobre as mudanças acadêmicas podemos concluir que elas são mais visíveis fisicamente no que diz respeito às ampliações das estruturas da referidas Instituições de Ensino Superior, apesar de que não se pode afirmar que não esteja existindo mudanças significativas no campo das mudanças e até mesmo transformações no campo da formação docente, porém, essa ocorre em menor escala.

A partir dos resultados quantitativos como suporte para os qualitativos identifica-se a existência tanto de aproximações como de assimetrias no processo de formação de professores na região. Nesse sentido, o destaque reside na importância das Instituições de Ensino Superior quanto à integração científica e a possibilidade de integração entre as universidades dos países que constituem a tríplice fronteira.

Essas considerações finais têm como referência os dados resultantes da pesquisa que abrange um total de 315 sujeitos como participantes diretos da pesquisa. Sendo, 30 professores e 285 alunos universitários, caracterizando esse estudo como portador de um diferencial se considerada a inexistência de pesquisas envolvendo a percepção e visão de formadores e formandos na região de fronteira.

O trabalho desenvolvido de nossas pesquisas permite considerar que a formação sólida dos professores favorece a construção da docência, mas também permite afirmar que esta não é uma prática fácil. Não é fácil pela falta de tradição, pela falta de condições e de espaços e também pelas condições precárias de trabalho nas instituições.

Nesse sentido, levantamos a necessidade de que as políticas de formação docente sejam orientadas para o atendimento das reais necessidades dos professores, respeitando o contexto histórico, a situação e os problemas, a fim de que estes possam atender as funções básicas da escola, ou seja, a transmissão do conhecimento historicamente elaborado.

Em uma sociedade marcada pelos antagonismos sociais, os professores, como agentes sociais, são chamados a um compromisso intelectual, ético e social. Este compromisso é de contribuição na construção de uma nova sociedade.

No entanto, ao mesmo tempo, docentes e futuros professores devem levantar a bandeira de constituição de condições adequadas para a formação de professores. Sem o domínio do conhecimento geral que o habilita para o magistério, não haverá bom desempenho na atividade docente.

É necessário que ele conheça métodos e estratégias para desenvolver o processo ensino-aprendizagem com competência. É necessário que a teoria e a prática sejam trabalhadas de forma dialética e sustentadas pela articulação entre as instituições.

Enfim, a prática pedagógica é uma atividade complexa que, carece da reconstrução permanente dos conhecimentos, sendo estes reelaborados no decorrer da formação do professor, formação esta que deve acontecer em instituições sólidas que possibilitem o acesso à cultura superior.

Assim, o processo formativo não deve ocorrer de forma isolada, mas por meio de troca de experiências, interações, ou seja, das relações que acontecem entre os docentes, tanto no interior das instituições quanto fora delas.

REFERÊNCIAS.

- AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ÁLVAREZ, Carlos Eduardo Mendes. Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Colombia: Editorial Nomos, 2001.
- ALVES, Carlos Alberto. Paradigmas da Formação Docente. São Paulo: Editora Vozes, 2010.
- ARANA, Carlos Álvarez. Um modelo de formación del hombre. La Paz: Grupo Editorial Kipus, 2010.
- AZANHA, José Mário Pires. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Editora SENAC, 2006.
- BOLÍVIA. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. Ministério de Educación. Lei de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez, N°070. La Paz: Gráfica Oficial, 2010.
- BOLÍVIA. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. La Formación de Maestros y Maestras del Estado Plurinacional. La Paz: Gráfica Trujillo, 2011.
- BOLÍVIA. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. Ministério de Educación. Plano Estratégico do Programa de Reforma Educativa. La Paz: Gráfica Oficial, 1999.
- BOLÍVIA. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. Ministério de Educación. PIEB – Programa de Investigación Estratégica da Bolívia. La Paz: Gráfica Oficial, 2010.
- BRASIL. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Ministério da Educação. Organização dos Estados Interamericanos. Brasília: Editora IESALC, 2004.
- CACHAPUZ, António. Didática e formação de professores: percursos e perséctivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender pensando. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CASTANHO, Sérgio. A formação do professor na sociedade da informação. In: Temas de pesquisa em educação/José Claudinei Lombardi (Org). Campinas, SP: Autores Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003 – (Coleção educação contemporânea).
- CASTILLA, Marta López. Situación de la formación docente em Bolívia. La Paz: Editora IESALC, 2004.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COMÊNIO, João Amos. Didática Magna. Madrid: Editorial Reus, 1922.

- CONDE, Carmen, JUANA, Noguera, RUBIO, Esmeralda. El pensamiento teórico-práctico de los formadores de profesores: Modelos de formación de profesores. Barcelona: PPU, 1994.
- COSTA, Mirna Susana. Formação de Professores. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- COTRIM, Gilberto. Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 1989.
- GEBRAN, Raimundo Abou; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1996.
- GRANVILLE, Maria Antonia. Teorias e práticas na formação de professores. Campinas São Paulo: Papirus, 2007.
- HENGEMUHLE, Adelar. Formação de professores. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.
- JARA, Oscar. Formando um povo consciente. São Paulo: CEPIS, 1985.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 2000.
- MELO, João de Jesus Silva. Hidroelétricas do Rio Madeira. Estado do Acre: EDUFAC, 2006.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico-crítica. Alagoas: CEDU/UFAL, 2011.
- MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- OEA - Organização de Estados Americanos/UNAMAD - Universidad Amazônica de Madre de Dios. Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios. Lima Peru: Edições OEA, 1992.
- OEI- Organização dos Estados Interamericanos/Sistemas Educativos Nacionais/Bolívia. La Paz: Editora IESALC, 1999.
- ORTEGA, Humberto Pizarro. Origen Histórico del Departamento de Pando. Pando/Bolívia, 1993.
- PEREIRA, Castilho. Formação docente em Bolívia. La Paz: El Condor Boliviano Editores, 2004.
- PERU, MEC - Ministério de Educación. Plan Nacional de Educación. Lima: Grupo Editorial Kipus, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Formação e Condições de Trabalho Docente. In: Revista Educação & Cidadania – REC/publicação R349 da Editora Átomo. Vol. 8. Número 1. jan/jun 2009.

- SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. Capítulo 3. In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar/Dermeval Saviani e Neuton Duarte (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de. Formação de Professores e práticas docente: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TAMAYO, Franz. Creación de la pedagogia nacional. La Paz: Editorial America S.R.L, 1994.
- UNAMAD - Universidad Amazônica de Madre de Dios. Proyecto Educativo Regional de Madre de Dios: Um esfuerzo compartido, múltiples compromisos. Peru: PROEDUCA-GTZ, 2006.
- UNIR-Universidade Federal de Rondônia/Campus de Guajará Mirim/ENICED- Encontro Internacional de Educação. Estado de Rondônia, 2010.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Teoria de la Educación. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.
- U-PIEB - Universidade para a Investigação Estratégica na Bolívia. U-PIEB: 10 años en la formación de investigadores. La Paz: Imprenta Preview, 2012.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- YAPU, Gonzales. História de la formación docente em Bolívia. La Paz: El Condor Boliviano Editores, 2003.