



Projetos políticos e pedagógicos na reconfiguração da formação inicial de professores na Argentina durante o século XXI

Proyectos político-pedagógicos en la reconfiguración de la formación docente inicial de Argentina durante el siglo XXI

Political and pedagogical projects in the reconfiguration of initial teacher training in Argentina during the 21st century

MA. E. MARTÍNEZ¹

VIVIANA I. SEOANE²

Resumo: O estudo das políticas de formação inicial de professores durante as primeiras décadas do século XXI, na Argentina, revela os avanços na institucionalização de políticas voltadas à formação, à preparação e ao acompanhamento do exercício da docência no sistema educacional. Com base numa revisão bibliográfica e documental, são caracterizados e analisados os processos políticos e pedagógicos, bem como as consequências da eclosão da pandemia e da pós-pandemia que darão novos rumos à reconfiguração do sistema de formação.

Palavras-chave: professores; formação inicial; políticas da educação; Argentina.

Resumen: El estudio de las políticas de formación docente inicial durante las primeras décadas del siglo XXI en Argentina pone de manifiesto los avances en la institucionalización de las políticas destinadas a formar, preparar y acompañar el ejercicio de la docencia en el sistema educativo. Con base en una revisión bibliográfica y documental se caracterizan y analizan los procesos políticos y pedagógicos, así como las derivaciones de la irrupción de la pandemia y la postpandemia que dará nuevas direcciones a la reconfiguración del sistema formador.

Palabras clave: docentes; formación inicial; políticas educativas; Argentina.

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8580-0300> . Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, Bs As, Argentina.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8702-7147>. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, Bs As, Argentina.

Abstract: *The study of initial teacher formation in educational policies during the first decades of the 21st century in Argentina reveals the advances in the institutionalization of policies aimed at training, preparing, and accompanying the exercise of teaching in the educational system. Based on a bibliographic and documentary review, the political and pedagogical processes are characterized and analyzed, as well as the consequences of the outbreak of the pandemic and the post-pandemic, which will give new directions to the reconfiguration of the training system.*

Keywords: *teachers; initial formation; educational policie; Argentina.*

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores na Argentina desenvolveu-se num sistema institucional a partir de meados do século XIX, no qual mudanças políticas, regulatórias e pedagógicas, bem como disputas sobre seu significado e funcionamento, moldaram e marcaram cada uma de suas etapas. A docência como profissão de Estado foi padronizada e a relação de trabalho regulamentada por meio do emprego assalariado dos professores (Birgin, 1999, p. 20). A mesma surgiu com a criação e o desenvolvimento do sistema de ensino básico e das escolas normais que foram as primeiras instituições em formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Este processo aconteceu junto com a secularização da educação e a nacionalização da educação popular.

A escola se tornou o espaço privilegiado para produzir a homogeneização social exigida pelo processo de consolidação do Estado-nação. Uma primeira característica é a laicidade que a distinguiu, no processo de formação e consolidação do Estado, as instituições públicas que oferecem a formação docente necessária ao processo de constituição e unificação cultural da nação argentina³. No entanto, isso não reduziu as tensões entre os defensores da educação laica e os grupos católicos, um confronto que continuaria ao longo do próximo século, embora, no final do século XIX, a criação de escolas normais católicas administradas por congregações religiosas tenha sido autorizada (Herrero, 2019; Zacarías Gutierrez, 2022; Vitarelli, 2015). Neste momento, estabeleceu-se a fundação de uma abordagem específica para a educação e a intervenção nas práticas educacionais em todo o território nacional, sustentada por determinados princípios de ordem e progresso, “civilização ou barbárie” (Southwell, 2021; Birgin, 2023a).

Escolas normais, sob jurisdições nacionais e provinciais, foram designadas para mulheres que atuaram como professoras no nível de educação primária.

3 O Estado docente foi implantado em todo o país na segunda metade do século XIX e a formação de professores passou a ser realizada em escolas de formação de professores a partir de então. Isso se refletiu na promulgação da Lei nº 1.420, de 1884, sobre o Ensino Primário Comum, Gratuito e Obrigatório

A feminização precoce do magistério na Argentina esteve relacionada à consolidação do Estado docente e à expansão de seu sistema escolar (principalmente escolas primárias e de formação de professores). Também esteve relacionada a uma série de discursos que associavam “naturalmente” a figura da mulher à da professora, devido às suas qualidades intrínsecas (Birgin, 2023a, p. 28).

Os professores eram formados no ensino superior universitário para atuar tanto no ensino médio quanto nas universidades. Assim, a matriz histórica que sustenta o ensino na profissão docente e a profissão docente são diferentes. O Estado delegou à profissão docente a tarefa de educar os cidadãos a partir de uma posição neutra em relação à política, em uma relação com o conhecimento científico voltado para o conhecimento “do necessário”. Em contraste, a profissão docente tinha uma estreita ligação com os campos intelectual e político, frequentemente fazendo parte desses grupos (Birgin, 1999; Birgin, 2023a).

Em meados do século XX, iniciou-se a reconfiguração da formação inicial “com a terciarização⁴ das escolas de formação de professores, realizada a partir de 1968, sob o argumento da profissionalização exigida pelos novos tempos”, de modo que a formação de professores foi transferida para o Nível Superior, num processo que não esteve isento de “conflitos e altos e baixos” (Birgin, 2023a, p. 13), inaugurando uma etapa de diversificação e expansão das instituições de formação por todo o território nacional. Por volta de 1983, com o retorno do governo democrático, emergiu uma nova agenda educacional nacional, preocupada com a transformação e a democratização do sistema educativo, ao lado de uma agenda global que promoveu a profissionalização e a hierarquização dos professores e docentes, considerados responsáveis pela qualidade educacional e pelo processo de reforma. A transformação educacional exigiu uma política de formação que desmantelasse as características autoritárias do ensino herdadas tanto da recente Ditadura Militar (1976-1983) quanto dos sucessivos governos de facto que a precederam e, junto a isso, que resgatasse uma concepção de educação como direito humano, estendendo-a a mais grupos sociais (Mendez, 2021). Dessa forma, as políticas públicas sintetizaram as disputas pela reconfiguração dos sentidos da formação inicial e continuada e da regulação do trabalho docente.

A formação inicial refere-se, em termos gerais, ao processo de aquisição de conhecimentos disciplinares-culturais e de princípios político-pedagógicos na preparação de futuros profissionais docentes que atuarão em um contexto histórico, político e social específico. Terigi (2011) expõe alguns componentes que convergem para compreender o que constitui a formação inicial hoje, sendo eles: formação

4 Sobre este termo, vale esclarecer que, na Argentina, o nível terciário corresponde ao nível superior, oferecido pelos institutos de formação docente e técnica. Portanto, este seria o terceiro nível após o primário e o secundário, que concede uma formação profissional ao estudante. O termo terciarização, desse modo, se refere à passagem das “escolas normais” ao nível terciário não universitário.

pedagógica geral; formação pedagógica específica; formação disciplinar de base (científica, técnica, artística etc.) e formação aprofundada na área ou disciplina de especialização do futuro professor; formação didática específica; práticas progressivas de ensino em contextos institucionais reais; formação cultural e formação propedêutica (produção, apropriação e disseminação de conhecimentos e ferramentas como línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação). Nesse sentido, o que hoje se denomina formação de professores na Argentina envolve também, desde a década de 1990, “o processo de institucionalização da formação continuada” (Vezub, 2019, p. 9)⁵ que, sob diferentes denominações (progressão, educação continuada, formação em serviço, atualização), refere-se aos conhecimentos, disposições e capacidades dos professores, bem como ao seu papel no fortalecimento e na transformação do sistema educacional (Vezub, 2013). Este processo ocorreu durante a reforma do Estado e a criação de uma reengenharia estatal para criar um Estado eficaz, centralizando a regulação da formação e restringindo a autonomia dos estados. Por sua vez, organizações internacionais promoveram mecanismos de *accountability*, incentivos e pagamentos por produtividade e avaliação da aprendizagem, dos professores e das instituições de formação, confrontando, assim, governos e organizações internacionais com os sindicatos de professores. (Feldfeber e Gluz, 2011; Saforcada, 2019)

Em nosso país, a formação continuada alcançou níveis mais elevados de institucionalização em coordenação com as Universidades Nacionais, por meio de programas voltados à formação de professores e de processos de reforma em institutos de formação de professores (Vitarelli, 2015). A conexão entre as duas fases ou etapas, formação inicial e formação continuada, não deve ser interpretada em termos lineares. Ao contrário, experiências formativas subsequentes podem produzir rupturas e revisões mais ou menos profundas do trabalho e da identidade profissional inicial estabelecida, seja em decorrência da formação inicial, seja em decorrência das primeiras experiências de socialização profissional que, por vezes, deixam marcas duradouras (Vezub, 2019, p. 7-8).

As políticas públicas de formação de professores ao longo da história argentina têm sido objeto de análises que propõem diferentes periodizações, considerando os marcos regulatórios que se materializam em planos, programas e leis, os quais se desdobram em orientações curriculares, organizacionais e institucionais, buscando

5 Essa mudança – como aponta Vezub (2019) – ocorre porque “a partir da década de 1990 e com as reformas curriculares e educacionais desse período, a formação passou a tomar grande escala e adquirir maior peso na agenda governamental, geralmente vinculada às transformações em cada nível. Na maioria dos países, as ações de formação eram realizadas pelas áreas ou direções responsáveis pela educação básica, secundária ou inicial, sem que ainda existissem direções ou organizações específicas. Além disso, junto a essa oferta estatal e pública – que, dependendo do país e das circunstâncias das reformas, tinha maior ou menor abrangência –, a formação continuada foi desenvolvida no setor privado: ora pela mão de editoras que oferecem atualizações como estratégia de venda de seus textos e materiais didáticos; ora, em centros privados de formação e desenvolvimento de professores ou universidades” (p. 9)

transformar tanto as instituições de formação como a formação inicial e continuada. Uma leitura desenvolvida por Nuñez (2014) sobre a história da formação inicial de professores concentra-se nos discursos pedagógicos oficiais e em algumas das tradições formativas que, entre o final do século XIX e o final do século XX, definiram um bom professor. A partir daí, ele entende que, para o discurso pedagógico normalizador do final do século XIX, um bom professor precisava ser um exemplo moral. Por outro lado, em meados do século XX, “sob a influência da ideologia desenvolvimentista da década de 1960, começou a tomar forma a tradição da eficiência, segundo a qual um bom professor era definido por sua eficiência e neutralidade” (Nuñez, 2014, p. 3). Durante a Ditadura Militar (1976-1983),

[...] o discurso efficientista-tecnocrático, tanto em sua variante desenvolvimentista quanto na neoliberal da ditadura, não eliminou os traços salientes do discurso moralizante e disciplinador da tradição escolar normal, mas sim se amalgamou a ele, acrescentando à imagem do professor exemplar a do professor técnico-executivo, de quem se espera eficiência na tarefa” (Nuñez, 2014, p. 3).

Além disso, foi introduzido um componente de vigilância e controle político-ideológico.⁶ Através da divulgação do panfleto “Subversão no campo educacional (Vamos conhecer o nosso inimigo)” (1977), dirigido a todo o corpo docente e sendo distribuído em escolas de ensino médio, fundamental e creches, visando alertar sobre as consequências de qualquer adesão a ideias e ações classificadas como “subversivas” pelo regime autoritário. No final do século XX, com a consolidação do modelo neoliberal no âmbito dos governos democráticos (1990-2000), disseminou-se uma concepção de professores como sujeitos deficientes, ineficazes e limitados, direcionando à formação inicial na direção de produzir professores “eficazes, competentes e profissionais”, o que deu origem à figura do professor reconvertido (Nuñez, 2014, p. 3).

Iniciado o século XXI, 2000-2010, foram postos em jogo discursos políticos que rompem com os processos de deslegitimação docente produzidos nas décadas anteriores, o que se refletiu na sanção de novas leis, planos, programas e diretrizes curriculares, bem como na criação do Instituto Nacional de Formação Docente (INFoD/2007), para hierarquizar os professores e seu trabalho.

Uma outra proposta de abordagem das políticas públicas na Argentina está centrada naquelas que visam a regulação da formação de professores, visto que refletem tensões e disputas na interação entre política, planejamento e financiamento educacional. Nesse sentido, Vitarelli (2015) reconstrói a trajetória da formação de professores na Argentina desde a formação do Estado-nação, acompanhando os diferentes processos de reconfiguração ou “marés históricas” que ocorreram até 2016,

quando foram editadas novas regulamentações para a formação de professores. A primeira etapa corresponde à formação de professores nas escolas normais, apresentada como instrumento do Estado para a expansão da educação pública, denominada “pedagogia cidadã”. A segunda etapa vincula-se ao projeto de formação de professores da educação básica, por meio do Programa de Transformação da Formação Docente (PTFD), na década de 1990, com ênfase na formação de professores e no credenciamento de instituições de formação. A terceira etapa, de 2004 a 2016, será refletida nos Planos Nacionais de Formação de Professores (PNFD) no marco de um projeto nacional de educação que expõe as transformações em relação à ampliação de direitos, resgatando a centralidade do Estado.

Abordar o trabalho e a formação docente na Argentina implica elaborar uma periodização que delimite temporalidades que não seguem estritamente os períodos governamentais, propõe Southwell (2021), nem a sanção de normas legais. Ela entende que a promulgação de atos normativos expressa a concretização de debates, ensaios e experiências que os tornaram possíveis. Assim, as posições político-pedagógicas “não devem ser pensadas como consequência direta de políticas oficiais, mas sim como posicionamentos, documentos, gestos cotidianos, organizações que se expressaram e produziram contracorrente, com nuances ou visões contrastantes” (Southwell, 2021, p. 13-14). A partir dessa conceituação, propõe os seguintes períodos: emancipação e educação, das primeiras tentativas de sistemas de formação à criação da escola regular de formação de professores (1810-1870); Estado Docente em sua implantação, da fundação das escolas normais de formação de professores ao surgimento do Escolanovismo (1870-1920); da expansão do movimento da Escola Nova à formação de professores do ensino superior (1920-1970); e identidades docentes na turbulenta transição entre os séculos XX e XXI, da formação de professores do ensino superior ao ensino durante a pandemia (1970-2020).

A caracterização – proposta por Birgin (2023a) – indica que o sistema de formação de professores no início do século XXI passa por um processo de reconfiguração centrado nas disputas em torno da problemática da inclusão estudantil, bem como nas propostas de formação. Esse processo se evidencia na ampliação das dinâmicas institucionais (diversificação e diferenciação institucional na tensão universidade/instituição de ensino superior) e na captação de estudantes (acesso a novos públicos, trajetórias formativas, relação com o território, formas de acolhimento) (p. 15).

Esta breve revisão permite delimitar e fundamentar o foco de análise deste artigo a partir da sanção da Lei de Educação Nacional nº 26.206 (LEN), da criação do Instituto Nacional de Formação de Professores (INFoD/2007) e da reforma, em 2015, da Lei de Educação Superior nº 24.521/95 (LES). O objetivo principal propõe compreender as diferentes direções que marcaram o sistema de formação sob projetos

políticos de signos diversos durante as primeiras décadas do século XXI que, em sua última etapa, abrem a novos processos de reconfiguração da formação de professores diante das derivações que a eclosão da pandemia, os traços trans pandêmicos e o aprofundamento das políticas neoliberais vêm produzindo no sistema educacional. A revisão bibliográfica e documental baseou-se na seleção e na organização de documentos, artigos de pesquisa e livros de renomados pesquisadores acadêmicos que periodizam as políticas de formação de professores na Argentina, com diferentes fundamentos e critérios, delimitando etapas, processos e orientações, com especial ênfase no século XXI.

POLÍTICAS E NORMAS EM CONFLITO NA REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Com a chegada do século XXI, governos progressistas populares começaram a se alternar na América Latina com governos neoconservadores neoliberais, cujos projetos políticos e pedagógicos disputam o sentido, a orientação e a direção das políticas públicas do campo estatal. No primeiro caso, expressavam a defesa da educação pública e a centralidade do Estado como garantidor da educação como direito social, em tanto no segundo caso propondo a desregulamentação em favor de interesses privados que vêem a educação como um negócio altamente lucrativo.

Nestas primeiras décadas do século XXI, cinco administrações nacionais se sucederam, durante as quais planos e programas de formação de professores foram formulados e implementados, integrando de diferentes maneiras as resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), as normas vigentes e as condições para sua implementação. A formação de professores tem aumentado sua presença tanto em publicações e pesquisas quanto na concepção de marcos políticos, legais e curriculares, direcionada por um diagnóstico de “crise da educação” disseminado em todas as esferas da vida institucional e social, questionando as condições para que a formação de professores atenda às demandas de um mundo em transformação. Nesse cenário, torna-se necessário fortalecer a formação inicial para responder aos novos desafios epistêmicos decorrentes da transformação econômica, ecológica, tecnológica e cultural que caracteriza a contemporaneidade e conceber mecanismos de apoio aos professores por meio de programas de formação continuada. Por sua vez, as demandas dos professores em relação às condições de trabalho dizem respeito não apenas a aumentos salariais, mas, também, à definição de políticas de formação inicial e continuada que, em diálogo com as demandas da época, recuperem os saberes e as experiências daqueles que estão no território.

Ao longo dos três governos Kirchner (2003-2015), uma série de regulamentações foi promulgada que alterou substancialmente o conteúdo e os mecanismos regulatórios do sistema educacional, bem como a formação e o trabalho dos professores. O que permeia o conjunto de regulamentações, planos e programas durante esse período é o debate em torno da inclusão educacional e a necessidade de uma perspectiva transversal de direitos humanos e a educação como um direito social, restaurando a centralidade do Estado como responsável por respeitar, proteger, garantir e promover o direito à educação. Enquanto isso, no início da década, o sistema de formação continuava a operar de forma desarticulada, visto que a LES diferenciava dois subsistemas: o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Não Universitário (ou Ensino Superior). Com a aprovação da atual LEN, o governo busca superar a separação hierárquica da formação de professores em dois subsistemas, propondo outra denominação que contribua para a integração de instituições complexas e diversas, como universidades, institutos universitários e instituições de ensino superior (Capítulo V, Art. 34). A lei assinala claramente que a formação de professores se estrutura em um ciclo de formação básica comum “voltado para os fundamentos da profissão docente e para o conhecimento e reflexão sobre a realidade educacional” e uma formação especializada voltada para “o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade” (art. 75). Na mesma linha, encontramos a alteração da LES que, ao incorporar o artigo 2 bis, estabelece a responsabilidade “indelegável e primária” do Estado em relação ao ensino superior, considerando-o um “bem público” e um “direito humano”, bem como “a proibição de qualquer tipo de imposto, taxa, ou tributo, direto ou indireto”.

Um impulsionador da política de formação de professores durante esse período foi a criação do INFoD e a aprovação da LEN, pois estabeleceu as regulamentações necessárias para que a instituição se tornasse um órgão governamental descentralizado. A principal função do INFoD é o planejamento do sistema de formação por meio do acordo sobre os Planos de Formação de Professores (PNFD), que foram formulados desde seu lançamento em 2007. Como Terigi (2016) aponta, o INFoD conseguiu articular políticas de formação inicial e continuada de professores com outras voltadas à otimização do sistema escolar e nacionalizar alguns aspectos dessas políticas (pesquisa, investimentos, formação de pós-graduação) sem que as jurisdições perdessem a autoridade para formar e alocar os recursos necessários, graças aos acordos federais entre a nação e as províncias implementados pelos governos Kirchner. O INFoD também é responsável por fortalecer as relações do sistema de formação de professores com os demais níveis do sistema educacional, realizando os processos de avaliação, autoavaliação e reconhecimento pelo Ministério da Educação de instituições e carreiras, aplicando os padrões nacionais de validade de diplomas e

certificações (com exceção das universidades) e promovendo políticas curriculares, impulsionando o desenvolvimento e a hierarquização da formação de professores (Cappellacci; Molinari, 2021).

Durante os anos do governo de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), foram formulados três PNFD⁷ que expressam novas regulamentações sobre a formação e o trabalho docente, visando hierarquizar e produzir a territorialização da formação dentro das jurisdições, e um PNFD.⁸ Em 2016, durante a presidência de Mauricio Macri (2016-2019), houve uma mudança na orientação da política de formação que responde às diretrizes ideológicas e políticas de um novo ciclo de governo neoliberal. Piazzentino (2021) destaca que os PNFD constituem uma modalidade discursiva que, juntamente com outros textos, moldará a formação inicial de professores. Os quatro PNFDs aprovados no âmbito do Conselho Federal de Educação⁹ contêm pontos discursivos e prioridades políticas. As três primeiras enfatizam uma “identidade para a formação de professores, articulada como sistema, vinculada ao ensino superior e afirmada de forma diferenciada em relação às configurações das duas últimas décadas do século XX” (Piazzentino, 2021, p. 125). A profusão de normas lançadas durante os governos kirchneristas possibilitou o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁰ sobre bases sólidas, visando à formação em relação com o conhecimento, produzindo assim uma nova identidade docente, juntamente com mudanças na organização e na governança do sistema de formação, bem como na concepção de políticas estudantis que contribuam para o ingresso e a permanência tanto nas instituições de formação de professores quanto na universidade (bolsas de estudo, sistemas de apoio, residências). A reforma curricular da formação de professores, no âmbito das Normas Educacionais Nacionais (LEN), trouxe grandes transformações na formação de professores para os níveis inicial e fundamental, seguidas pelas concepções curriculares de Educação Especial, Educação Física e Educação Artística.

O quarto plano (2016-2021), no contexto de um novo ciclo neoliberal, privilegiou a participação do setor privado (empresas, ONGs e fundações) na educação, o que significou o retorno das competências profissionais ao currículo, imposto pela influência dos discursos de agências internacionais que enfatizavam “a estreita relação entre a qualidade da formação inicial de professores e a qualidade

7 PNFD 2007-2010 (Res. CFE nº 23/07); PNFD 2012-2015 (Res. CFE nº 167/12); Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação de Professores (PNEOyFD) 2012-2015 (CFE Res. Não. 188/12

8 PNFD 2016-2021 (Res. CFE nº 286/16).

9 O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado pela Lei nº 19.682/72. Ele reúne os ministros da educação das províncias e do país, e tem como objetivo coordenar a política educacional nacional. De acordo com a LEN, o CFE é o fórum para a formulação de políticas.

10 Res. CFE nº 24/07.

da aprendizagem nos níveis de escolaridade obrigatória” (Piazzentino, 2021, p. 127). O sistema de competências é institucionalizado com base no diagnóstico da baixa qualidade da educação e do estado deficiente da formação inicial de seus professores. Consequentemente, o INFoD articula o PNFD com o documento Marco de Referência para as Capacidades Profissionais na Formação Inicial de Professores¹¹, com o objetivo de fortalecer a inclusão de competências na formação de professores. Apresentado como um instrumento de política curricular para complementar e enriquecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o documento-quadro “define trinta e seis capacidades profissionais como construções complexas de conhecimento e formas de ação que permitem compreender e intervir em diferentes situações educativas” (Cappellacci; Molinari, 2021, s/n). A organização do desenho curricular para a formação por competências insere-se na tendência de padronização da formação inicial de professores, na busca por evidências que informem sobre os resultados da prática docente, partindo do pressuposto da atual ineficiência do ensino inicial e do consequente aprimoramento a partir da institucionalização de um sistema de competências profissionais docentes (Piazzentino, 2021). Esse sistema de competências apresenta como correlato a criação de dispositivos de avaliação da formação de professores por meio da Operação Ensino¹², a disseminação de experiências que se qualifiquem como “boas práticas” transferíveis independentemente dos contextos de produção, o desenvolvimento de pesquisas e as conferências solicitadas a agências internacionais.

Os eixos políticos propostos para transformar a formação de professores podem ser resumidos da seguinte forma: transição das diretrizes curriculares nacionais para a formação para marcos de referência avaliáveis, reformulação da agenda de formação continuada para priorizar os conteúdos avaliados pelo PISA (e, consequentemente, deslocamento de outros que expandiam a formação em termos pedagógicos, culturais e políticos), avaliação de instituições (reconhecimento pelo Ministério da Educação) e indivíduos (Prova Enseñar) para que se ajustem aos parâmetros estabelecidos. Essa mudança reconhece um papel de liderança para a avaliação (obtenção de resultados tangíveis), em consonância com alguns dos eixos do discurso que as Organizações Internacionais (OIs) vêm desenvolvendo há quase duas décadas, mas que tinham fraca penetração nas políticas estatais na Argentina (Birgin, 2020, p. 30).

11 Resolução CFE nº 337/18.

12 Resolução CFE nº 324/17. A Operação Ensinar teve como objetivo avaliar os alunos concluintes dos cursos de ensino fundamental, educação infantil e ensino médio nas disciplinas que integram a estrutura curricular de cada nível. O objetivo era elaborar um diagnóstico da formação inicial em habilidades de comunicação escrita (leitura e escrita), planejamento e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Nesse período, foram criadas a Secretaria de Avaliação Educacional (SEE) – Portaria do Poder Executivo Nacional nº 552/16 – e a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade (CNEAC) para a formação de professores (Resolução CFE nº 347/18). Assim, “com a mudança na educação, o objetivo era adaptar o sistema educacional às demandas do mercado e abrir o campo educacional para empresas do setor privado. A área de formação de professores não ficou imune a esse processo” (Feldfeber et al. *apud* Feldfeber, 2020, pág. 95).

As políticas de formação de professores, nessas primeiras décadas do século XXI, expõem “uma série de disputas sobre os sentidos centrais que organizavam o discurso pedagógico oficial sob o qual as políticas educacionais eram construídas e que estavam especialmente em jogo nos modos de intervenção sobre o trabalho e a formação de professores” (Birgin; Marco, 2021, p. 178). Nesse contexto, as políticas educacionais se consolidaram em torno da institucionalização do paradigma avaliativo, da privatização da gestão educacional, da imposição da cultura empreendedora e da (auto)governança e vigilância das emoções (Martínez; Seoane, 2020).

REFLEXÕES FINAIS ACERCA DE NOVAS DIRETRIZES E ABORDAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

A formação inicial de professores na Argentina conterà as tensões históricas entre os Institutos Superiores de Formação de Professores e as Universidades Nacionais, que se renovam “no quadro da reconfiguração de um sistema de formação que se expande, se diversifica e inclui novas instituições” (Birgin, 2020, p. 33). Embora uma primeira fase seja marcada pelas mudanças históricas, políticas e culturais que reorganizaram e reorientaram o sistema de treinamento durante as duas décadas anteriores ao início da pandemia, a segunda etapa foi definida pela declaração da emergência sanitária e as consequentes medidas obrigatórias de isolamento social¹³ e, posteriormente, o distanciamento social obrigatório¹⁴, em que o ensino e as formas de fazer escola tiveram que ser inevitavelmente redefinidos; e uma última etapa que se dá no contexto do chamado pós-pandemia, começando pelo retorno ao ensino presencial nas escolas, faculdades e universidades até o presente.

13 O Decreto 297/2020 determina o Isolamento Social, Preventivo e Obrigatório (ASPO) na Argentina de 20 a 31 de março, estendendo-se até 31 de janeiro de 2021.

14 A medida de Distanciamento Social Preventivo Obrigatório (DISPO) foi prorrogada de 1 a 28 de fevereiro de 2021.

Particularmente nas duas últimas fases da pandemia e pós-pandemia, foram realizados uma série de inquéritos, enquetes e relatórios de pesquisa, incluindo o Inquérito Quantitativo Nacional do Processo de Continuidade Pedagógica nos Institutos Superiores de Formação de Professores (ISFD) (INFoD, 2021) e Experiências e condições de trabalho dos professores nas universidades públicas nacionais durante a pandemia da COVID-19 (Morris; González, 2022). Durante o período entre abril e junho de 2020, as organizações sindicais dos trabalhadores da educação realizaram inquéritos a professores, diretores, inspetores e inspetores-chefes de diferentes níveis e modalidades para investigar as condições de trabalho durante o período da pandemia no território nacional, como Condições de saúde e trabalho dos professores em tempos de emergência sanitária COVID-19 e Situação educacional e problemas emergentes durante a pandemia na Argentina realizado pela Confederação dos Trabalhadores da Educação (CTERA, 2020), a Pesquisa Diga-nos para cuidar de você do Sindicato dos Professores Privados (SADOP, 2020) e, na província de Buenos Aires, Enquete Provincial Trabalho Docente no Contexto do Isolamento Obrigatório do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação da província de Buenos Aires (SUTEBA, 2020). Da mesma forma, foram realizados outros levantamentos sobre o trabalho docente produzido por diferentes órgãos governamentais, como o Ministério da Educação da Nação e alguns ministérios de jurisdições provinciais, como a Pesquisa com Diretores e Professores dos Níveis Inicial, Primário e Secundário da Província de Buenos Aires, Questionário para Chefes Regionais da Gestão Estatal e Privada, Chefes de Distrito e Inspetores de Ensino e Questionário para famílias/lares com crianças e adolescentes em idade escolar na Província de Buenos Aires da Direção de Planejamento da Direção Geral de Cultura e Educação (DGCyE) da província de Buenos Aires, de gestão pública e privada.

Os resultados dessas pesquisas geraram informações essenciais para os grupos de trabalho entre o Ministério da Educação Nacional, os ministérios provinciais e organizações de professores, não apenas visando melhorar as condições de trabalho diante da emergência, mas também sobre aqueles aspectos que devem contribuir para abordar a formação inicial dos professores, bem como a formação contínua dos professores à luz das mudanças ocorridas.

Dentre os problemas e impactos advindos da suspensão da formação presencial no espaço da formação inicial de professores, observamos o fechamento de instituições em razão da virtualização do ensino e a intensificação do trabalho docente, estendendo a jornada de trabalho e invadindo o espaço doméstico. Nesse cenário, surgem uma série de preocupações relacionadas aos processos de credenciamento e promoção, à definição de estratégias de apoio alimentar para alunos e famílias e às desigualdades tecnológicas e de conectividade para a realização das atividades a serem feitas por alunos e professores. Em consonância com esta última, destaca-se o debate

em relação à formação inicial de professores sobre “como reorganizar a formação em espaços de estágios ou residências docentes que envolvem a permanência nas escolas e o trabalho frente aos alunos” (Dussel, 2020, p. 16).

No que se refere à formação, as consequências da virtualização do ensino e da reorganização do campo de prática levaram a definições para implementar uma série de propostas e programas de políticas educacionais (Dussel, 2020; Birgin, 2023b).

Pesquisas e levantamentos realizados na Argentina durante o período da pandemia (Ctera 2020, 2022; Suteba, 2020; Martinez et al., 2023) também advertiram que, diante da pandemia, as percepções dos trabalhadores da educação indicavam uma falta de capacitação em tecnologias e mídias digitais para o ensino à distância. Essa preocupação já estava presente antes da pandemia, mas com um significado diferente, como conteúdo ou como recurso didático para áreas específicas. Esses mesmos estudos também destacaram as dificuldades que tanto professores quanto alunos tinham (e ainda têm) em acessar não apenas a conectividade, mas também os dispositivos disponíveis e, mais ainda, seu uso contínuo, simultâneo e combinado. Dussel (2021) destaca que “a disponibilidade tecnológica não estava garantida para todos, nem mesmo em países de alto poder aquisitivo e que na maioria do mundo a ‘educação virtual’ se traduziu em ‘educação remota’, com combinações imprevisíveis de plataformas, como WhatsApp ou Facebook, com mídias bem mais antigas, como televisão educativa, livros didáticos e cartilhas impressas” (p. 131). O uso de plataformas, aplicativos e suportes tecnológicos para o trabalho docente não só expôs profundas desigualdades sociais como também sua intersecção de gênero, sendo estudantes em formação e professores os que mais compartilhavam dispositivos com outros membros do domicílio. A emergência repentina do uso imperativo de recursos computacionais e plataformas para o trabalho docente durante a pandemia tornou visível como a exclusão digital – entendida como acesso desigual às tecnologias – se articula com as desigualdades de gênero, o que deu origem ao que se convencionou chamar de “exclusão digital de gênero”, que se baseia na desvalorização das professoras como usuárias de tecnologia e produtoras de conteúdo digital, enfatizada com argumentos como a falta de experiência e de conhecimento específico e prático, visibilizando os estereótipos de gênero. Estes se tornam expectativas de gênero quando ligadas às dimensões sócio afetivas do trabalho docente e às imagens sociais mais amplas que remetem à inaptidão feminina para atuar em ambientes tecnológicos, o que também influenciou as formas de autopercepção das professoras (Martínez et al., 2021).¹⁵

15 Isso faz parte de um processo histórico mais amplo, no qual uma visão totalizante foi construída e se consolidou no senso comum, caracterizando as mulheres, de modo geral, como inadequadas para o trabalho nas ciências exatas e tecnológicas.

Outro aspecto relacionado à pandemia, especialmente na formação inicial, foi “deixar de considerar o digital como conteúdo ou formato opcional e, finalmente, entender que ele é parte central de nossas condições de vida e que permeia as formas de produzir e transmitir conhecimento nesta era (Sadin, 2017; Dussel e Trujillo, 2018)” (Dussel, 2020, p. 17). Nesse sentido, Dussel (2020) propõe que os conteúdos digitais façam parte da formação inicial de professores “com espaços curriculares específicos que ensinem mais sobre as mídias digitais, sua lógica de programação, sua arquitetura, suas linguagens estéticas e sobre o que isso produz nas formas de produzir e circular conhecimento” que “implica aprender uma linguagem, uma lógica de produzir interações, sem deixar de lado as questões éticas e políticas sobre essa lógica” (p. 23).

Perto do final de 2024, no processo de aprofundamento das políticas de Estado do governo neoliberal que cerceiam cada vez mais direitos e garantias, foram aprovados novos marcos regulatórios, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (CFE nº 476/2024), resolução que tem como eixos principais a elaboração de um currículo que priorize as capacidades profissionais docentes, a definição de Núcleos de Aprendizagem Prioritários para a Formação Inicial de Professores, a incorporação de formatos híbridos na formação e uma nova dinâmica avaliativa, o que exige avançar em indagações que permitam identificar e compreender o alcance das mudanças que estão em curso, bem como aquelas que ainda não vislumbramos suficientemente.

REFERENCIAS

Birgin, A. (2023a.). Apuntes acerca de la reconfiguración del sistema de formación docente en Argentina. En Birgin, A. (comp.) **Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Formacion%20de%20docentes%20de%20escuela%20secundaria_0.pdf

Birgin, A. (2023b.). Formación docente inicial, escolarización y pandemia. En Martínez, Ma. E.; Thisted, S.; Bartolozzi, E.; Cardona, D. (comp.) **Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red ESTRADO (p. 109-131).

Birgin, A.; De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la argentina del siglo XX. **Práxis Educativa**, v. 17, n. 46, pp. 177-201. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474085010/html/>

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. **Formação em Movimento**, 2(3), pp. 20-36. Disponible en: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/576>

Birgin, A. (1999). **El trabajo de enseñar**. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Cappellacci, I.; Molinari, A. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. **Itinerarios educativos**, núm. 15. Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822678006/index.html>

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2020). **Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID 19**. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2022). **Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina**. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.mediateca.ctera.org.ar/items/show/462>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica, **Revista Digital EFI- DGES**, Córdoba, Volumen 6, N° 10 Julio, 2020. pp. 13-25. Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados: tecnologías, pedagogías y desigualdades. **Nueva Sociedad**, No 293, mayo-junio, 2021. pp. 130-141. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>

Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional docente al docente “global”. **Sisyphus Journal of Education**, Universidade de Lisboa, volume 8, 01, pp. 79-102 DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19198>

Feldfeber, M.; Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 339 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Herrero, A. (2019). Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420). Una aproximación a las disputas de las Sociedades Populares de Educación laicas y los grupos católicos, 1880-1930. **DIALOGANDO** 7, N.14, pp. 5-33. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131106/CONICET_Digital_Nro.e43fdf2a-3642-4906-95f4-a5d206a1db63_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Martínez, Ma. E.; Thisted, S.; Bartolozzi, E.; Cardona, D. (comp.) (2023). **Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red ESTRADO.

Martínez, Ma. E.; Seoane, V.; Thisted, S. (2022) Relaciones de Género y Trabajo Docente. En Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E.; Clementino, A. M. (Org.) **Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado**. (IEAL/CNTE/RedEstrado). Brasília, DF: Criatus Design e Editora; pp. 145-171.

Martínez, Ma. E.; Seoane, V. (2020) Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 36(1), pp. 17-36. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.95673>

Mendez, J. (2021). 'Maestros de Enseñanza Básica'. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 21, e167, 2021. Sociedade Brasileira de História da Educação. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5761/576166162037/html/>

Morris, B.; González, F. (2022). **Experiencias y condiciones de trabajo docente en las universidades públicas nacionales durante la Pandemia de COVID-19**. Ciudad de Buenos Aires: IEC-CONADU.

Núñez, S. (2014). Hacia un siglo y medio del sistema formador: continuidades, rupturas y transformaciones en los discursos y modelos de formación docente. **En I Encuentro Internacional de Educación Espacios de investigación y divulgación**, NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil – Argentina.

Ruiz, N.V. (2023). **Formación docente: su incidencia en el ingreso a la docencia de las Universidades Nacionales de la Argentina**. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Negro.

Piazzentino, R. E. (2021). Configuraciones de la Formación Docente Inicial en Argentina (2015-2019): de las Competencias a la Fabricación de Resultados. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Año 17, Nro. 16, Vol. 2, Julio a Diciembre de 2021, pp. 123-133. Disponible en: <https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/672/579>

Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. En Saforcada, F; Feldfeber, M. **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina** / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Sindicato de Docentes Privados (2020). **Encuesta Contanos para Cuidarte**. Buenos Aires, 2020. Disponible en: <https://sadop.net/wp-content/uploads/2020/05/Encuesta-Contanos-para-cuidarte.-An%C3%A1lisis-de-Resultados.pdf>

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. **Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio**. Buenos Aires, 2020. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf>

Southwell, M. (2021). **Ceremonias en la tormenta 200 años de formación y trabajo docente en Argentina** - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Terigi, F. (2011). **Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/010106Aportes_pedagogicos_a_la_reformulacion.pdf

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. **ANÁLISIS** N° 16 - 2016. Fundación Friedrich Ebert-Argentina. Disponible en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 27(1), pp. 45-60. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/596501/35678>

Vezub, L. (2019). **Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. **Páginas de Educación**, 6(1), pp. 97-124. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, julio-septiembre, vol. 14, núm. 42, 2009, pp. 911-937. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf>

Vitarelli, F. M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento. **Repositorio Universidad Politécnica Salesiana**. Disponible en: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11026>

Zacarías Gutierrez, M. (2022). Trazos de la formación docente en México y Argentina. **RELAPAE**, (16), pp. 120-129. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1311/1133>

FUENTES DOCUMENTALES

Consejo Federal de Educación (2007). **Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010**. Resolución N°23/2007. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Res_CFE_23_07anexo01.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). **Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015**. Resolución 167/2012. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>

Consejo Federal de Educación (2012). **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016**. Resolución 188/2012. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

Consejo Federal de Educación (2016). **Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021**. Resolución 286/2016. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/28616_01.pdf

Consejo Federal de Educación (2024). **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial**. Resolución 476/2024. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_483-24.pdf

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1977). **Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)**”. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003637.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación (1991). **Programa de Transformación de la Formación Docente**. Resolución N° 2547/1991. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (1995). **Ley de Educación Superior N° 24.521**, 10 de agosto de 1995. Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). **Ley de Educación Nacional N° 26.206**, de 28 de diciembre de 2006. Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

SOBRE OS AUTORES

Ma. E. Martínez

Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada como Professora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Atualmente é professora titular do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciencias Humanas e Ciências da Educação (UNLP). Professora de pós-graduação em educação em várias universidades públicas nacionais. Pesquisadora formada pelo Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Gênero (IdIHCS - CInIG - CONICET-UNLP).

E-mail: maeunlp@gmail.com

Viviana I. Seoane

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais com orientação em Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO-Argentina). Graduada como Professora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Atualmente é professora titular do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciencias Humanas e Ciências da Educação (UNLP). Professora de pós-graduação em educação em várias universidades públicas nacionais. Pesquisadora formada do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Gênero (IdIHCS - CInIG - CONICET-UNLP).

E-mail: viviseoane@gmail.com

Recebido em: 28/04/2024

Aprovado em: 13/11/2024