

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

FRANCINE CORDEIRO BOBATO, UNICENTRO/PR¹
frann_c2005@yahoo.com.br

MARISA SCHNECKENBERG, UNICENTRO/PR²
marisas@irati.unicentro.br

RESUMO: O presente artigo decorre de uma pesquisa em andamento junto ao Curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, etem como objetivo precípua um estudo das políticas de formação inicial docente para a atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina, na intenção de compreender, verificar e interpretar, na perspectiva comparada, como esses países concebem o processo de formação de professores dada as novas exigências da profissão advindas com o processo de globalização. Do ponto de vista metodológico o estudo faz uso da revisão bibliográfica e da análise documental na tentativa de estabelecer pontos de encontros e desencontros em ambos os países. Brasil e Argentina vivenciam a universalização da educação básica e concebem a docência como um diferencial na qualidade do processo educativo. Na tentativa de promover o avanço educacional, ambos os países intencionam políticas que apontam nesse sentido, porém ainda esbarram em antigos problemas da formação docente. Ao aproximarmos os sistemas educacionais, brasileiro e argentino, devemos levar em conta os contextos próprios de cada país, pois ao se fazer comparações é necessário uma compreensão e entendimento da história, da sociedade, da política e da cultura de cada país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Comparada. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

No cenário mundial, o final do século XX, foi marcado por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sob a égide do processo de globalização que caracteriza o mundo contemporâneo. Tais transformações tiveram grande impacto no campo educacional, a partir das reformas

¹ - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR). Professora Colaboradora no Curso de Licenciatura em Pedagogia – UNICENTRO/PR, *Campus* de Irati. Membro dos grupos de Estudos e Pesquisa “Educação: saberes, linguagem e multiculturalidade”, “Práxis Educativa: Saberes e Fazeres da/na Educação Infantil” e “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, todos vinculados ao CNPq.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR) atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* de Irati e no Programa de Pós Graduação em Educação. Vice - líder do grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, membro dos grupos de Estudos e Pesquisa “Educação: saberes, linguagem e multiculturalidade”, “Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos – FOCUS” e “Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais-GAPPS”, todos vinculados ao CNPq.

implementadas em diversos países, as quais expressam que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p.35).

Com as novas exigências da qualidade educacional, o professor tornar-se elemento primordial nesse processo, uma vez que o escopo de seu trabalho é o processo de ensino de aprendizagem. Para Ball (2002, p.4-5) as reformas educacionais “não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor”, pois na tentativa de atender as novas demandas educacionais o professor assume novas tarefas e responsabilidades, para as quais necessita ser bem formado.

Assim, o professor tem sido considerado como figura central da qualidade educacional, visto que “os documentos disponíveis sobre as reformas educativas expressam consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p.36-37).

Inseridos nesse amplo contexto, os países latino-americanos e periféricos foram alvos das diretrizes traçadas pelos organismos multilaterais, com vistas à melhoria e a universalização da educação. Nesse sentido, Scheibe (2008, p.42) pontua que,

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação Básica.

Nesse processo de transformações globais, onde o mundo se organizou em megablocos, situamos na América Latina o bloco regional Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, o qual propõe a cooperação e integração social, política e econômica de seus países membros, objetivando o fortalecimento de suas economias. Nesse bloco destacamos o Setor Educacional do MERCOSUL - SEM, que reconhece a educação como espaço privilegiado de integração entre os povos latino-americanos.

Dentre os Estados-Parte do bloco, selecionamos o Brasil e a Argentina, dadas similaridades e parcerias firmadas entre os dois países, para tecermos nossa análise, a qual tem como objetivo precípua um estudo das políticas de formação inicial docente para a atuação nos primeiros anos no Brasil e na Argentina, na intenção de compreender, verificar e interpretar, na perspectiva comparada, como esses países concebem o processo de formação inicial de professores dada as novas exigências da profissão advindas com o processo de globalização.

Do ponto de vista metodológico o estudo faz uso da revisão bibliográfica e da análise documental na tentativa de estabelecer pontos de encontros e desencontros em ambos os países. Para isso, utilizou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) instituídas em 2006, na Argentina os documentos analisados foram a Lei da Educação Nacional (LEN) nº 26.206 de 2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente Inicial, aprovadas em 2007.

A opção pela educação comparada remete-se ao fato desta constituir-se um rico campo para compreendermos com maior consistência e profundidade nossa realidade educacional, pois o estudo de sistemas educacionais forâneos em confronto com o nosso, nos livra de cairmos no etnocentrismo, na idiosincrasia, oportunizando um conhecimento mais crítico da realidade. Pois,

Sempre que tomamos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada torna-se, também, não apenas num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos. (BONITATIBUS, 1989, p.14-15)

Por meio da educação comparada percebemos as diferenças e semelhanças, vemos o outro e a partir dele nos reconhecemos. Para Franco (2000, p.201) “a comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas”. Assim, a Educação

Comparada agrega ricas reflexões da realidade e da heterogeneidade de cada país estudado.

No decorrer do texto utilizamos a expressão “primeiros anos”, a qual se refere aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e a educação primária na Argentina, etapas de ensino equivalentes, dada a faixa etária das crianças que frequentam tais segmentos de ensino.

RELAÇÃO BRASIL E ARGENTINA, MERCOSUL E SEM

Desde o final do século XIII até os dias atuais, Brasil e Argentina, foram da rivalidade à amizade mútua, pois em muitos momentos os interesses comerciais distanciavam e/ou aproximavam esses países. Contudo, nesses anos de importantes relações comerciais entre Brasil e Argentina, podemos dizer que a tentativa de integração regional que mais favoreceu as potencialidades desses países foi a composição do MERCOSUL, pois:

É na esteira do fim da guerra fria e da aceleração da distensão nuclear, da globalização e da formação de megablocos que se dá a composição do Mercosul. Mas na integração do Mercosul há algo mais: o lastro histórico, a tendência natural de aproximação existente entre os povos dos países que o integram, mormente entre os da Argentina e do Brasil. É este lastro que explica a rapidez e o sucesso do processo de integração, que, neste momento, abrange quase todos os países do Cone Sul. (BUENO, 1997, p.13)

Criado a partir do Tratado de Assunção, assinado no Paraguai em 26 março de 1991, o MERCOSUL teve por objetivo selar um acordo de livre comércio entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, com vistas a uma progressiva ampliação da integração regional, porquanto “o presente Tratado deve ser considerado como um novo avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo da integração da América Latina” (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, p 1).

A intenção de ampliação da integração regional do bloco MERCOSUL explicitada no Tratado de Assunção surtiu efeito considerável, pois atualmente o bloco está composto pelos seguintes países membros: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela. Em dezembro de 2012 a Bolívia solicitou ingresso ao bloco, solicitação a qual se encontra em processo de adesão. São ainda países

associados, o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia, o Equador (desde 2004), a Guiana e o Suriname (ambos desde 2013).

Para além do aspecto econômico, o bloco considerou a educação como um importante aspecto no processo de integração, assim ao final de 1991, através da Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, formalizou-se o Protocolo de Intenções, que deu origem ao Setor Educacional do MERCOSUL – SEM, o qual tem por objetivo central o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam o processo de integração regional.

O SEM constitui-se um importante espaço para a discussão e desenvolvimento das políticas educacionais, a fim de promover a integração e o desenvolvimento educacional dos países membros do MERCOSUL, e também dos países associados. Preocupa-se em garantir aos países uma educação que seja verdadeiramente qualitativa. Nesse sentido o setor tem como visão:

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014)

Um aspecto que merece relevância nas intenções do SEM, diz respeito à valorização da interculturalidade, pois isso demonstra consciência da grande diversidade presente não apenas nos países membros do MERCOSUL, mas em toda a América Latina. Dessa forma, as políticas educacionais do Setor revelam-se preocupadas com as relações da interculturalidade e contrárias ao caráter homogeneizador que na maioria das vezes é assumido pela educação. É missão do SEM,

Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014)

Ao analisarmos as intenções do Setor, compreendemos a importância que a educação tem nesse processo de integração e cooperação de toda a região

do MERCOSUL. As políticas educacionais do SEM tem a preocupação e o cuidado de favorecer a todos os envolvidos uma educação que verdadeiramente promova a emancipação de cada indivíduo.

No que tange à formação docente, percebe-se que esse ainda é um tema que precisa de maior atenção por parte do Setor, pois o mesmo registrou que: “identificou-se, ao longo do último período, uma crescente dificuldade em tratar do tema da Formação Docente no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2014). Corroborando essa afirmação,

Outro ponto que merece especial destaque é a incorporação às temáticas do SEM da discussão acerca da formação docente, sendo esta considerada ponto fundamental em todo e qualquer processo de desenvolvimento de políticas educacionais na região. (MERCOSUL,2011, p.8)

Para o grupo de trabalho de formação docente, a temática da formação deverá ganhar “maior relevância no próximo quinquênio”(MERCOSUL, 2011, p.8), a fim de que se efetive no bloco um fortalecimento do processo de formação de professores. Contudo, o Plano de Ação do Setor para o quinquênio está em seu quarto ano, e pouco avançou em relação à formação de professores.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

No Brasil, para a atuação nos primeiros anos temos professores formados em diferentes níveis formativos conforme o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Assim, temos a formação de professores nos cursos de nível médio e também nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que são de nível superior. Tal realidade é motivo de inúmeros debates, pois se por um lado a LDB 9.394/96 trouxe avanços significativos para a docência, por outro ainda mantém sérias lacunas, pois ao mesmo tempo em que afirma que a formação de professores para a educação básica deverá ser realizada em nível superior, separa desta,

importantes etapas, quais sejam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, permitindo que seus professores tenham formações duais e discrepantes. Brzezinski (2000, p. 159) assevera que,

Outro motivo para perplexidade é a insistência da atual LDB em admitir como formação mínima para o “exercício de magistério na educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental o nível médio na modalidade Normal” (art. 62), enquanto as investigações sobre o desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações.

Um aspecto que também chama a atenção na legislação nacional diz respeito aos espaços que oferecem a formação do professor, pois a mesma é realizada nas universidades e nos institutos superiores de educação, sendo que esses últimos na maioria das vezes são desvinculados da tríade ensino, pesquisa e extensão. Maués (2003, p.100) salienta que,

A formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação ao ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos.

Quanto à formação inicial em nível superior, a mesma ocorre nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, o qual é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) instituídas em 2006 e que postulam os “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006, art. 1º).

Na Argentina a formação inicial de professores ocorre em nível superior, principalmente nos “Institutos Superiores de Formação Docente, que compreendem tanto as Escolas Normais em nível superior como os Institutos Superiores de Formação docente dependentes das províncias e da Cidade de Buenos Aires”(MINISTERIO DE LA NACIÓN, 2014). Conforme a Lei Nacional de Educação Superior nº 24.521 essas instituições configuram-se espaços de profissionalização para a atuação em sala de aula, tendo um caráter mais pedagógico, ou seja, para o trabalho prático em sala de aula. Contudo, a

formação também pode ser realizada nas universidades conforme disposto no artigo 18 da referida lei,

A formação de docentes para os diferentes níveis de ensino não universitário, deve se realizar em instituições de formação docente reconhecidas, que integrem a Rede Federal de Formação Docente Continuada prevista na lei 24.195, ou em universidades que ofereçam carreiras para essa finalidade.

Nesse sentido, o ensino superior argentino demonstra uma dicotomia em seus espaços de formação. Corroborando essa afirmativa Gatti e Nunes (2008, p.72) assinalam que,

A Argentina conta, portanto, com uma duplicidade de modelos de educação superior para oferecer formação docente: os institutos de formação superior de professores, que sustentam grande parte da oferta, sobretudo para o ensino fundamental, e as universidades. São dois subsistemas independentes que se encontram escassamente articulados.

Quanto à estrutura dos cursos de formação de professores, os mesmos organizam-se em dois ciclos, um destinado para os fundamentos da docência e outro com um viés mais específico para o nível que o professor irá atuar. A duração da formação docente para atuação nos primeiros anos é de quatro anos.

OS ENCONTROS E DESENCONTROS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

Brasil e Argentina, assim como inúmeros outros países, traçaram suas políticas de formação inicial de professores pautados nas novas exigências educacionais, as quais trazem em seu bojo a universalização do ensino, as avaliações externas em larga escala e as exigências da qualidade educacional, despontando numa ressignificação do que é “ser professor”.

Tomando por base as novas exigências da profissão docente, destacamos nos documentos legais dos países analisados, duas questões imbricadas no processo de formação inicial do professor, as quais refletem substancialmente no perfil do professor que tem sido formado. A primeira questão diz respeito ao nível de formação inicial de professores oferecido em cada país; a segunda remete-se aos espaços e cursos destinados para essa formação.

No Brasil a dualidade do nível de formação de professores para atuação nos primeiros anos é um aspecto bastante tenso, pois é no mínimo um contrassenso termos para o mesmo nível de atuação professores formados em níveis díspares, quais sejam nível médio e superior. A respeito dessa dicotomia Demo (2002, p.51) afirma que um “olhar mais crítico não deixaria de captar nisso uma contradição, porque não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas média”.

Ao que demonstra a legislação, essa realidade dicotômica nos níveis formativos ainda permanecerá por um longo tempo, já que a lei 12.796/13 revogou o § 4º do artigo 87 da LDB 9.394/96, o qual dispunha sobre a década da educação e que tinha como meta a admissão somente de professores habilitados em nível superior. Se por um lado essa meta garantiria a elevação da formação docente, por outro teve um impacto discutível, pois a ânsia de elevar o nível de formação dos professores levou a cabo o surgimento aligeirado de inúmeras instituições formadoras. De acordo em Ens e Gisi (2011, p.31),

A criação de outros espaços de formação como são os centros universitários, as faculdades e os institutos isolados na modalidade presencial, ou a distância, na tentativa de suprir a necessidade de formar milhares de professores que não possuem certificação no ensino superior, como anuncia a LDB, podem não atender às necessidades de formação do professor, que requer um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, o que estas instituições nem sempre podem propiciar.

Na Argentina, por sua vez, percebemos um avanço no que tange ao nível de formação docente, pois segundo o art. 72 da LEN 26.206/06 “a formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior”, não ocorrendo em nível médio. Assim, o país garante uma formação em um nível mais elevado oportunizando que seus professores sejam formados num espaço de maior aprofundamento.

Outro aspecto que merece destaque em nossa análise refere-se aos espaços destinados à formação docente, pois conforme as leis estudadas, Brasil e Argentina dispõem de espaços formativos distintos. Segundo o artigo 5º da Lei da Educação Superior nº 24.521 de 1995, na Argentina o ensino superior é constituído por “instituições de educação superior não universitária, sejam de formação docente, humanística, social, técnico-profissional ou artística. E por

instituições de educação universitária, que compreendem as universidades e os institutos universitários”. Mollis (2009, p.4) afirma que na Argentina,

(...) o nível superior de educação oferece uma variedade de instituições que diferem na qualidade e em suas missões específicas. Assim se desenvolveu uma cara fragmentação e conspiração contra o funcionamento eficiente do conjunto do nível superior de educação devido aos setores que o fazem nunca estabelecerem canais de articulação entre os distintos tipos de formação oferecida pelo nível superior (universitário e não universitário).

Nesse sentido, os espaços universitários e não universitários trilham caminhos distintos e fragmentados, o que compromete a qualidade da formação inicial do professor. O mesmo ocorre na legislação brasileira, pois a promulgação da LDB 9.394/96 “provocou um grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores” (ENS e GISI, 2011, p. 31).

Ao criar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) a LDB 9.394/96 “criou um novo estabelecimento de ensino no âmbito do aparelho escolar brasileiro e, mais precisamente, uma nova agência formadora de professores, que funcionará paralelamente àquelas que já existem, ou seja, a Universidade (...)” (SILVA, 1999, p.1) sem o necessário cuidado de garantir uma formação adequada e suficiente ao professor.

Dessa forma, ambos os países convivem com espaços universitários e não universitários realizando a formação de seus professores. Ao mesmo tempo em que propõem políticas que regulamentem e equiparem a formação docente, Brasil e Argentina permanecem mantendo formações distintas, em espaços universitários e não universitários, o que pode comprometer o desenvolvimento e a qualidade do trabalho pedagógico. Corroborando essa afirmativa Scheibe (2008, p. 49) destaca que no Brasil “os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério”.

De acordo com Alvarez e Dávila (2005, p. 4),

Na Argentina, durante as últimas décadas, ocorreu um crescimento da educação superior através da criação de instituições universitárias e não universitárias públicas e privadas (...). Como no resto da América Latina,

esta expansão da educação superior não universitária argentina foi configurando um sistema binário. (Sigal y Freixas, 1998), que se desenvolveu de maneira mal planejada e assistemática (Porto y Sigal, 2001) e contribuiu para gerar um sistema heterogêneo, desarticulado e fragmentado.

Com a existência de instituições distintas e desarticuladas, a formação inicial de professores em ambos os países deixa lacunas e debilidades nesse processo. O apego de muitas instituições com os aspectos meramente técnicos da profissão, fragiliza a formação, inibindo reflexões aprofundadas sobre o fazer pedagógico. A desobrigação da tríade ensino, pesquisa e extensão, por parte dos espaços não universitários, desconsidera a pesquisa enquanto “um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda” (BRASIL, 2001, p. 16). A pesquisa oportuniza a compreensão do fazer pedagógico, do ato de ensinar.

No Brasil a formação inicial de professores, em nível superior, para atuarem nos primeiros anos é realizada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os quaisse destinam,

(...) à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, art. 4º)

Diante do exposto identificamos a amplitude da formação do pedagogo, pois o mesmo abarca em sua formação a docência, a gestão e a pesquisa. Três eixos amplos e peculiares em uma única formação. Para muitos pesquisadores essa realidade dos cursos de Pedagogia forma superficialmente o profissional, deixando sempre uma das áreas deficitária. Além disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP, a docência está hierarquizada em detrimento das demais áreas,

A docência é hierarquizada pelas DCNP e seu significado genuíno é distorcido: para o CNE docência é igual a gestão e pesquisa. Nesse sentido, o significado das atividades de gestão e pesquisa também é deformado. Com esta lacuna da definição das atividades profissionais do pedagogo as DCNP podem articular-se aos interesses mercantilistas que tem interesse de rápida inserção dos profissionais no mercado,

dissociando ensino e pesquisa também na prática pedagógica dos professores universitários. (SOARES, 2013, p. 11984)

Assim, as DCNP revelam uma grafia bastante nebulosa, a qual deixa de esclarecer inúmeros aspectos relacionados à formação do pedagogo, incorrendo sérios riscos de uma formação fragilizada. De acordo com Saviani (2008, p.67) as DCNP “são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”.

Dentre inúmeras críticas e apoios, as DCNP seguem norteando os cursos de Licenciatura em Pedagogia em todo o território nacional. Cabe-nos refletir sobre o perfil do profissional que queremos formar nesses cursos.

No caso argentino, a formação inicial de professores para a atuação nos primeiros anos é específica quanto à docência, bem como quanto ao nível de atuação do professor. Assim, em termos curriculares, a formação docente na Argentina, está estruturada em dois ciclos sendo “a) Uma formação básica comum, centrada nos fundamentos da profissão docente e no conhecimento e reflexão da realidade educativa e, b) Uma formação especializada, para o ensino dos conteúdos curriculares de cada nível e modalidade” (ARGENTINA, 2006, art.75).

Numa tentativa de regulamentar e equiparar a profissão docente, a Argentina criou o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD), o qual tem a responsabilidade de pensar, planejar e executar toda a política de formação docente, pois o INFD constitui-se um “organismo regulador nacional responsável por impulsionar políticas de fortalecimento das relações entre o sistema de formação docente e os outros níveis do sistema educacional e aplicar as regulamentações que regem o sistema de formação docente” (FELDFEBER, 2010, p.27).

Para auxiliar nesse processo, o INFD criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial, as quais objetivam “fortalecer a integração nacional do currículo de formação docente apoiando a coerência e qualidade das propostas de formação em todo o território” (ARGENTINA, 2007, p.3). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial concebem ainda que os planos de estudos para a formação docente em qualquer

especialidade ou modalidade devem estruturar-se em três campos básicos do conhecimento, quais sejam formação geral, específica e prática profissional. No Brasil a função de regulamentação e supervisão das instituições formadoras fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Postas essas questões, fica perceptível que os documentos argentinos são mais claros e específicos que os documentos brasileiros. Assim, asseveramos que em termos de políticas de formação inicial de professores, o Brasil precisa repensar inúmeras questões, enquanto que a Argentina mostra-se a frente.

É bem verdade, que não bastam apenas indicar os caminhos é precípuo que as políticas traçadas para a profissão docente em ambos os países oportunizem de fato uma formação condizente com as necessidades da docência, com a realidade das salas de aula nos primeiros anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que no âmbito do SEM as questões relacionadas à formação de professores são ainda muito recentes e carecem de maior destaque na agenda do setor, uma vez que o MERCOSUL considera a educação como eixo fundamental no processo de integração regional. Dessa forma, deve pensar políticas que favoreçam a formação e a carreira docente em todos os seus Estados-Partes.

Já nos países da pesquisa, observa-se que ambos buscam traçar suas políticas educacionais conforme as exigências postas à profissão docente advindas das reformas educacionais. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9.394/96) e na Lei da Educação Nacional Argentina (LEN 26.206/06), como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente Inicial percebemos maior clareza textual nos documentos argentinos, ficando os documentos brasileiros em muitos momentos fragilizados em sua grafia.

Brasil e Argentina vivenciam a universalização da educação básica e concebem a docência como um diferencial na qualidade do processo educativo. Na tentativa de promover o avanço educacional, ambos os países intencionam

políticas que apontam nesse sentido, porém ainda precisam alinhar a formação docente a fim de uma equiparação desta em todo o território nacional.

Ao aproximarmos os sistemas educacionais, brasileiro e argentino, devemos levar em conta os contextos próprios de cada país, pois ao se fazer comparações é necessário uma compreensão e entendimento da história, da sociedade, da política e da cultura de cada país.

REFERÊNCIAS:

ALVAREZ, María Cristina; DÁVILA, Mabel. **La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina**. Documento de Trabajo n° 141, Universidad de Belgrano. 2005. Disponível em: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf> Acesso em 29 mai. 2014.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial**. Resolución N° 24 de 2007.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional** n° 26.206 de 2006. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acesso em 18 jul. 2014.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley de Educación Superior**. N° 24.541 de 1995.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09**, de 08 de maio de 2001. Brasília 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei ordinária nº12. 796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.

BUENO, Clodoaldo. **Passado e presente das relações Brasil-Argentina**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 14ª ed. São Paulo: Papyrus, 2002

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs). **Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

FELDFEBER, Myriam. Las políticas de formación docente. In: **Voces em el Fénix**. Buenos Aires, n. 3, p.26-29. Septiembre/2010.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & sociedade**. Ano XXI, n.72, Agosto/2000.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz Rossa (Coords.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> Acesso em 26 abr. 2014.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Disponível em: < <http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>> Acesso em 30 jun. 2014.

MERCOSUL. **Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL**. 2011. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>> Acesso em 24 jun.2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Presidencia de la Nación. Disponível em: <<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/formacion-docente/formacion-inicial/>>. Acesso em 24 jun. 2014.

MOLLIS, Marcela. La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. **La revista del CCC** [en línea]. Enero / Agosto 2009, n° 5 / 6. Disponível em <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>> Acesso em 29 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/123>> Acesso em 06 mai. 2014.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A criação dos Institutos Superiores de Educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores?. In: **22ª Reunião da ANPED**. Caxambu – MG, 1999.

SOARES, Solange Toldo. Projetos de formação do Pedagogo em disputa no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/trabalhos_29.html> Acesso em 26 jul. 2014.

TRATADO DE ASSUNÇÃO. **Tratado para a Constituição de um Mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai**. Assunção, 26/03/1991.