



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

MANOEL VICENTE DA SILVA CALAZANS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO
BÁSICO NO MERCOSUL: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR, BRASIL, E DO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/PROFESSORADO
SUPERIOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BUENOS
AIRES, ARGENTINA.**

Salvador

2013

MANOEL VICENTE DA SILVA CALAZANS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO
BÁSICO NO MERCOSUL: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR, BRASIL, E DO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/PROFESSORADO
SUPERIOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BUENOS
AIRES, ARGENTINA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Siqueira de Freitas

Salvador

2013

UCSal. Sistema de Bibliotecas

C143 Calazans, Manoel Vicente da Silva

Formação inicial de professores para o ensino básico no Mercosul: o currículo de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, Brasil, e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/ Professorado Superior da Pontifícia Universidade Católica de Buenos Aires, Argentina/ Manoel Vicente da Silva Calazans. – Salvador, 2013.

133 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.

Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Políticas Sociais e Cidadania.

Orientação: Profa. Ph.D. Kátia Siqueira de Freitas.

1. Políticas de Educação 2. Mercosul - Ensino Básico (Brasil - Argentina) 3. Professor - Formação 4. Currículo - Professor I. Título.

CDU 371.214(81:87)

TERMO DE APROVAÇÃO

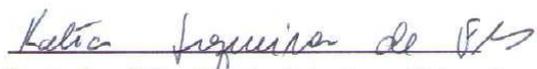
MANOEL VICENTE DA SILVA CALAZANS

"FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO NO MERCOSUL: O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR, BRASIL E DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/ PROFESSORADO SUPERIOR DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 21 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:



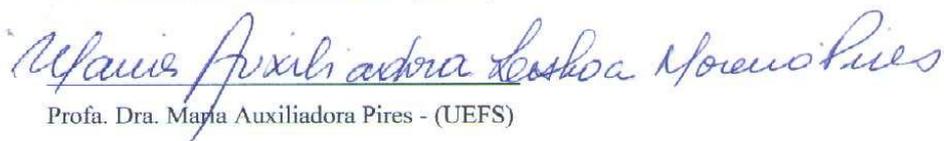
Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas - (Orientadora/UCSal)



Prof. Dr. Michel Perreault - (UCSal)



Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo - (UFBA)



Profa. Dra. Maria Auxiliadora Pires - (UEFS)

Dedico este trabalho à memória e a presença de meu pai, João Vicente Calazans,
especialista em saber amar.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Herculana M. Calazans, senhora da minha vida, amor incondicional;

Aos meus irmãos, Eró, Erika e Marcelo, por representarem em minha vida a alegria e o companheirismo. Sempre juntos;

Aos sobrinhos João Vicente Calazans Neto, Pedro Calazans e Marcelly Calazans;

Ao querido Miguel socorrista em momentos difíceis;

Aos amigos e grandes incentivadores Maíza Chaves, Vânia Bastos, Helena Teonila Góes e Tércio Rios;

À minha amiga Ana Sueli Teixeira de Pinho, minha grande incentivadora e “chefe” do coração;

Ao professor William Marques de Araújo Góes (*in memoriam*), amigo, incentivador e meu grande presidente;

À Professora Kátia Freitas, minha orientadora e maior incentivadora durante este curso, sem o seu apoio e todas as suas orientações, nada teria sido produzido. Sua orientação extrapolou os limites da academia e me fez perceber coisas que são essenciais para o meu desenvolvimento como pessoa, profissional e pesquisador. Serei eternamente grato, pelo cuidado em momentos tão difíceis que atravessei;

Ao Professor Roberto Sidnei e a Professora Maria Auxiliadora pela efetiva participação disponibilidade, desde a banca de qualificação;

Aos Professores do Mestrado em Políticas Sociais da Universidade Católica do Salvador, em especial a professora Josimara Delgado e professora Ângela Borges;

Aos Colegas do Conselho Municipal de Educação de Salvador - Espaço de constante aprendizagem e de validação de lutas por uma educação mais justa para a nossa cidade;

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador por viabilizar a minha formação;

Ao GAPPS - Grupo de pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Sociais da UCSAL, coordenado pela Professora Dr^a Kátia Freitas, que foi uma espaço de

pesquisa e conhecimento que permeou toda a minha formação nos últimos dois anos de academia, em especial as minhas colegas de pesquisa sobre o Mercosul, Ailana, Andaraí, Janaina e Luanda;

À Professora Denise Cristina Vitale Ramos Mendes, coordenadora do Projeto “Cooperação SUL-SUL: Um estudo sobre dinâmicas Socioeconômicas, Políticas, Científicas, Culturais e Ambientais na América do Sul a partir do caso Brasileiro”, pelo apoio logístico e financeiro, através da FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) para que a pesquisa fosse realizada na Cidade de Buenos Aires na Argentina;

À Professora Liliana Mercuri, Vice Reitora e Superintendente de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Católica do Salvador, pela autorização e apoio para que a pesquisa fosse realizada na UCSAL;

À Querida Professora Lia, Diretora da Faculdade de Educação da UCSAL pelo cuidado e disponibilidade;

Aos Dirigentes e Professores da UCA – Universidade Católica Argentina, que mesmo em meio à restrições de acesso de pesquisadores e jornalista permitiram que a pesquisa fosse realizada;

Por fim, não pelo grau de importância, mas pela supremacia, o agradecimento maior, ao Grande Mestre Espiritual, por minha existência.

“A menos que a diversidade cultural e a tentativa de superação das desigualdades sejam consideradas em políticas curriculares para os países do Mercosul, a intenção declarada de promover o conhecimento para a produtividade e para a equidade não será concretizada”.

Roberto Sidnei Macêdo

CALAZANS, Manoel Vicente da Silva. **Formação inicial de professores para o ensino básico no Mercosul: o currículo de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, Brasil, e do curso de licenciatura em Ciências da Educação/Professorado Superior da Pontifícia Universidade Católica de Buenos Aires, Argentina.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) Universidade Católica do Salvador (UCSAL), 2013.

RESUMO

A pesquisa, realizada em 2013, analisou a presença de princípios do Mercosul no currículo da formação inicial de professores da Educação Básica nos Cursos Superiores de duas Universidades do Mercosul. Os cursos examinados foram o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador (Brasil) e o curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Pontifícia Universidade Católica de Buenos Aires (Argentina). O objeto de estudo foi a identificação da temática do Mercosul nos currículos vigentes desses cursos analisando se contemplam políticas educacionais do Mercosul, bem como se havia elementos que permitissem uma possível equivalência dos currículos visando uma creditação para atuação dos dois países. A metodologia utilizada foi a qualitativa, envolvendo a análise contrastiva, análise documental, observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas com 10(dez) sujeitos: docentes, coordenadores de cursos e membros da reitoria de ambas Universidades. Foram usados como estratégias para a coleta de dados: a pesquisa nos sites institucionais das Universidades referidas, nos órgãos governamentais que regulamentam o Ensino Superior nos dois países pesquisados; entrevistas semiestruturadas, análise das legislações educacionais do Brasil e Argentina sobre o tema, atas e acordos das comissões do Mercosul, além da observação *in loco* nas duas Instituições de Ensino. A análise dos dados indicou que, embora se tenha um volume significativo de tratados e acordos no campo educacional do Mercosul cuja data inicial é 1991, a presença desses elementos não foi percebida pelo pesquisador nos currículos dos cursos pesquisados, nem nas suas estruturas curriculares. Ambos os cursos, apresentam estrutura curricular com duração de 04(quatro) anos e se referem a conceitos universais, como o princípio de formação integral do ser humano. O Setor Educacional do Mercosul - SEM - data de 1991 - e enfatiza a necessidade de compreender as características dos países vizinhos, a importância de políticas de integração e define a formação docente como eixo imprescindível para a sua formação. O currículo da Universidade Católica de Salvador (Brasil) foi revisto em 2010 e o da Universidade Católica de Buenos Aires (Argentina) em 2006, mas não contemplam aspectos da Visão e da Missão expressos nos documentos do SEM.

Palavras chaves: Políticas de Educação. Mercosul. Formação inicial de Professores. Curricula.

CALAZANS, Manoel Vicente da Silva. **Initial training of teachers for basic education in Mercosur: the curriculum of Pedagogy at the Catholic University of Salvador, Brazil, and the degree course in Education / Higher Professorship at the Pontifical Catholic University of Buenos Aires, Argentina.** 133 f. Dissertation (Master in Social Policy and Citizenship) Catholic University of Salvador (UCSAL) 2013

ABSTRACT

The research analyzed the presence of principles of Mercosur in the curriculum of teacher education Basic Education in Colleges of two Universities of Mercosur, the Faculty of Education at the Catholic University of Salvador and the Bachelor's Degree in Education from Catholic University Argentina. The research examined whether the existing curricula of these courses are no spaces for the theme of Mercosur, as well as a possible equivalence of curricula. We investigated the formation of basic education teachers in Brazil and Argentina verifying that the curricula express their integration into Mercosur. The methodology used to develop the methodology of this research was exploratory, taking steps like document analysis and semi-structured interviews, based on a reference emerging qualitative data analysis. The analysis of the data found in both realities surveyed was understood through a contrastive perspective realizing the uniqueness of them. The researched object maintained a constant dialogue with the existing literature on curriculum, teacher training and Mercosur. Was used as strategies for data collection: research on institutional websites of the universities surveyed, the government agencies that regulate higher education in both countries surveyed and through semi-structured interviews involving teachers, course coordinators and representatives of the universities surveyed, as well as search and analysis of the educational laws of Brazil and Argentina on the subject, in addition to the observation of the two locus Education Institutions. The main findings were analyzed and reported as a guarantee of broad interpretation of the data. We conclude that although there was a significant volume of treaties and agreements in the educational field of Mercosur, the presence of its elements are hardly perceived in the curricula of schools surveyed.

Keywords: Education Policies. Mercosur. Initial Training of Teachers. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do organograma do SEM – Setor Educacional do Mercosul.....	30
Figura 2 - Localização Salvador	65
Figura 3 - Localização da UCSAL – Salvador - Bahia.....	70
Figura 4 - Entrada principal do Campus da Federação/ Ucsal.....	71
Figura 5 - Mapa da Argentina – Cidade de Buenos Aires	71
Figura 6 - A Argentina no panorama regional do Pisa.....	73
Figura 7 - Localização da UCA – Cidade de Buenos Aires	74
Figura 8 - Entrada principal do Prédio principal da UCA – Buenos Aires.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia do Mercosul	23
Quadro 2 - Cronologia do SEM – Setor Educacional do Mercosul.....	28
Quadro 3 - Visão e Missão do Setor Educacional do Mercosul (SEM)	31
Quadro 4 - Principais objetivos do CRC – ES	36
Quadro 5 - Universidade Católica de Salvador em números	67
Quadro 6 - Universidade Católica da Argentina em números 2013	75
Quadro 7 - Organização da Educação Brasileira e a organização da Educação Argentina	76
Quadro 8 - Principais Objetivos da UCA presentes no PPI 2011-2015.....	88
Quadro 9 - Currículo Pleno do Curso de Pedagogia UCSAL-2010	95
Quadro 10 - Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação - UCA.....	100
Quadro 11 - Jornada de Trabalho dos entrevistados nas Instituições.....	104
Quadro 12 - Participação dos entrevistados na elaboração do atual currículo dos Cursos pesquisados	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADI	Associação Latino Americana de Desenvolvimento Integrado
ALALC	Associação Latino Americana de Livre Comércio
ARCU-SUL	Sistema de acreditação (certificação) de Cursos de Graduação no Mercosul
CAhPMM	Comissão de <i>Ad Hoc</i> Programa de Mobilidade Mercosul
CCR	Comitê Coordenador Regional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRCA	Comissões Regionais Coordenadoras de Área
CRC - ES	Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior
CRC - FD	Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente
CTR - Mercosul	Comissão Técnica Regional - Mercado Comum do Sul
EGB	Educação Geral Básica
ESB	Educação Secundária Básica
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAPPS	Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Sociais da Universidade Católica do Salvador
GGP	Grupos Gestores de Projetos
GTD	Grupo de Trabalho Educação na Diversidade
GTEAD	Grupo de Trabalho de educação a Distância
GTFPPE	Grupo de Trabalho de Formação de Professores de Português e Espanhol
GTPG	Grupo de Trabalho Pós Graduação
GTR	Grupo de Trabalho Reconhecimento de Títulos
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MARCA	Grupo Gestor de Programa
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NÚCLEO	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior do Mercosul
PASEM	Comissão AD HOC do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul
PICE	Programa de Integração e Cooperação Econômica
RANA	Rede de Agências Nacionais de Acreditação
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SIC	Sistema de informação e Comunicação
UCA	Universidade Católica Argentina
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O MERCOSUL – Caminhos para a integração	18
2.1 O MERCOSUL E A EDUCAÇÃO - O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (SEM)	27
2.2 O ENSINO SUPERIOR NO SEM – A COMISSÃO REGIONAL COORDENADORA DO ENSINO SUPERIOR	34
2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O FORTALECIMENTO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL.....	41
2.4 CURRÍCULO – UMA ABORDAGEM POLÍTICA E CULTURAL	45
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3 METODOLOGIA	52
3.1 PESQUISA DOCUMENTAL – DOCUMENTOS COMO FONTE DE ANÁLISE.....	56
3.2 A ENTREVISTA	60
3.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	61
3.4 QUESTÕES ÉTICAS	62
3.5 HISTÓRICO E LÓCUS DA PESQUISA	62
4 ANÁLISE DOS DADOS E PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA	65
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA - A UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	65
4.2 A UNIVERSIDADE CATÓLICA DA ARGENTINA	71
4.3 O MERCOSUL NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	78
4.3.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011-2015) da Universidade Católica de Salvador.....	81
4.3.2 O projeto institucional da Universidade Católica Argentina - (2011-2016).....	87
4.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS PESQUISADOS.....	92
4.4.1 O Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador	93

4.4.2 O Projeto do Curso Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Católica da Argentina (UCA)	98
4.5 AS ENTREVISTAS COM GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES	102
4.5.1 Perfil dos entrevistados	102
4.5.2 As Entrevistas na UCA – Informações coletadas	105
4.5.3 As Entrevistas na UCSAL – Informações coletadas	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXO	126
ANEXO 01 – ORGANOGRAMA OFICIAL DO MERCOSUL	126
APÊNDICES	127
APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE PESQUISA DOCUMENTAL	127
APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO 01	128
APÊNDICE 03 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129
APÊNDICE 04 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Em espanhol	131
APÊNDICE 05 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE DA ARGENTINA	132
APÊNDICE 06 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	133

1 INTRODUÇÃO

As novas configurações mundiais, que caracterizam as relações internacionais vigentes, surgem de políticas globais, que ao mesmo tempo aproxima e distancia as Nações.

As constantes crises internacionais potencializaram, no final do século XX, a constituição de blocos econômicos regionais, que nascem na tentativa de superar e fortalecer economias abaladas por conflitos econômicos e sociais.

Com a finalidade de fortalecer as relações regionais e globais dos países da América do Sul, é assinado em 26 de março de 1991, no Paraguai, o Tratado de Assunção, que marca o início do Bloco Econômico do Sul – Mercosul.

O Surgimento do Bloco Regional é motivado pelos novos desafios impostos pela economia globalizada, que ao mesmo tempo aproxima, sendo também, excludente e segregadora, ao destinar aos países em desenvolvimento, indicadores sociais negativos, forçando que os mesmo, na tentativa de superar as questões alfandegárias, econômicas, políticas e sociais, incluindo a educação, se agrupem na constituição de blocos regionais para a superação das constantes crises.

O Tratado de Assunção, além de criar o Mercado Comum do Sul - Mercosul, estabelece uma vasta pauta para os países membros, permitindo a constituição de diversas frentes de trabalho com a finalidade de atender aos princípios estabelecidos no tratado. Dentro deste conceito, ainda no ano de 1991, é criado o Setor Educacional do Mercosul - SEM, que garante a discussão e construção de protocolos trazendo a educação como um eixo estruturante para a superação dos obstáculos sociais e econômicos impostos aos países da América do Sul.

Entendendo educação como um ato político, conforme analisado por Paulo Freire, e que pode aproximar ou afastar Nações, e ao mesmo tempo, o quanto a formação inicial dos professores do ensino básico é um dos fatores determinantes para a consolidação de qualidade educacional, o objeto de estudo destacou o espaço destinado ao Mercosul nos currículos de dois cursos de formação inicial de professores de duas Universidades do Mercosul (Mercado Comum do Sul), o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, no Brasil, e o Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Pontifícia Universidade Católica

da Argentina. A pesquisa, realizada em 2013, visou responder a seguinte questão: Qual o espaço curricular destinado ao Mercosul no curso de formação inicial de professores na Universidade Católica de Salvador - Bahia (Brasil) e Pontifícia Universidade Católica da Argentina, em Buenos Aires? A investigação visou compreender se existe a presença das temáticas do Mercosul nos currículos de formação de professores para a educação básica da Argentina e Brasil, ambos países membros do Mercosul. Foram analisados, nos diferentes currículos, os seus fundamentos e princípios, buscando identificar uma possível equivalência.

Para melhor entender a motivação que nos conduziu a desenvolver uma pesquisa sobre o currículo do curso de formação inicial de professores em dois países membros do Mercosul é necessário informar que, em 2011, ingressei no grupo de pesquisa GAPPS¹ – Gestão e Avaliação de Políticas Sociais, do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL. Este grupo estuda as dinâmicas socioeconômicas, políticas, científicas, culturais e ambientais na América do Sul a partir do caso brasileiro - Cooperação Sul-Sul: um estudo sobre dinâmicas socioeconômicas, políticas, científicas, culturais e ambientais na América do Sul a partir do caso brasileiro. A inserção ocorreu, especificamente, no eixo da pesquisa que estuda aspectos educacionais relacionados ao Mercosul. Desse modo, tornou-se perceptível a demanda por um estudo sobre os programas de formação de professores no Brasil e na Argentina, inserindo-me no referido eixo voltado para o estudo de: (e) Educação e equivalência de currículos na formação de professores do ensino básico no Brasil e na América Sul - Curso de Pedagogia.

Todo o trabalho desenvolvido foi estruturado a partir do objetivo geral, que é: Analisar se os princípios do Mercosul estão sendo tratados nos currículos do curso de pedagogia, formação inicial do professor da educação básica, na Universidade Católica do Salvador - Bahia(Brasil) e no Curso de Ciências de Educação da Pontifícia Universidade Católica da Argentina, no que diz respeito ao espaço que o Mercosul ocupa na composição curricular das mesmas, e se há equivalência no currículos dos cursos pesquisados. Como objetivos específicos: (i) analisar os projetos pedagógicos dos cursos pesquisados; (ii) Identificar os fundamentos dos componentes curriculares dos cursos pesquisados no Brasil e na Argentina, através dos documentos que

¹ Grupo de Pesquisa do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador – BA, coordenado pela Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

respaldam os cursos pesquisados, suas respectivas estruturas organizacionais, suas legislações e projetos institucionais; (iii) Verificar que elementos na formação de professores para a educação básica brasileira e argentina podem contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais do Mercosul.

Os capítulos foram organizados no sentido de apresentar elementos conceituais para a análise da questão apresentada. Todo o desenvolvimento da pesquisa buscou elementos científicos para que desta forma fosse dado uma contribuição substancial ao debate sobre educação no Bloco do Mercosul.

O primeiro capítulo apresenta um panorama introdutório da pesquisa, iniciando a temática e apresentando os elementos que constituem o trabalho.

O segundo capítulo trata do Mercosul, partindo das novas configurações mundiais até a constituição do Bloco Regional do Sul, perpassando a formação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e as Comissões que tratam do Ensino Superior e da Formação Docente no Bloco. Neste capítulo é sistematizado os principais marcos históricos e de legislação do Mercosul e do SEM respectivamente.

Ainda no segundo capítulo, de forma a concatenar as ideias sobre o objeto de pesquisa, apresentamos os referenciais teóricos que sustentam os estudos sobre currículo, seus diversos diálogos na perspectiva educacional e formativa, descrevemos também, elementos teóricos sobre a formação de professores, incluindo além dos aspectos teóricos, aspectos de legislação, e das especificidades das políticas de formação de docentes no Brasil e na Argentina.

No terceiro capítulo é apresentado os caminhos metodológicos que foram trilhados ao longo da pesquisa, as características da análise documental, a opção pelas entrevistas semiestruturadas e a conceituação da metodologia qualitativa.

O quarto capítulo apresenta os principais achados da pesquisa, as características encontradas no contexto educacional e institucional do Brasil e da Argentina, a análise dos dados, sua compreensão e o diálogo com os diferentes teóricos.

Nas considerações finais foi construída uma síntese da pesquisa, suas principais implicações, recomendações e reflexões.

A seguir será apresentado os principais caminhos para a constituição do Mercosul.

2 O MERCOSUL – CAMINHOS PARA A INTEGRAÇÃO

As novas configurações Globais, a constituição de blocos econômicos e todos os novos modelos de relações entre países, fortalecem a ideia de integração, seja no âmbito da economia, das fronteiras alfandegárias, nas relações culturais e sociais e de troca de tecnologia.

A terminologia de integração traz em sua essência a ideia de unidade, surgindo da necessidade de união de forças no combate a ameaças externas e no revivescimento do Estado, da Economia e da sociedade, nos momentos em que demonstram sinais de enfraquecimento”, a autora em tela, destaca aspectos conceituais fundamentais para a compreensão de que o Mercosul é constituído com a finalidade de combater as ameaças externas às economias dos países da América do Sul (BEÇAK, 2000).

Pode soar como contraditória a ideia de integração, quando o mundo, e suas respectivas economias tendem a alimentar uma crescente ideia de mundialização e globalização, ou seja, pode parecer que o pensamento de integração de economias regionais é contraditório ao pensamento de economia global, contudo, para tentar elucidar tal questão, Praxedes e Piletti colaboram:

A concorrência entre os capitalistas dificulta ou impede um planejamento a médio e longo prazo, pois cada um procura seus interesses particulares, perdendo a visão do interesse comum do sistema. Por isso, a presença dos governos, às vezes atuando até mesmo contra os interesses de alguns grupos empresariais, é fundamental para que a integração seja realizada. Governos com grande poder de negociação, capazes de fazer cumprir suas decisões e de forçar os capitalistas descontentes a aceitá-las, é que estão levando à formação dos blocos econômicos. (PRAXEDES e PILETTI, 1999, p. 23)

A organização dos países em blocos econômicos tem uma relação bastante próxima com a tentativa de resistir às constantes crises que assolam o mundo capitalista.

A América Latina de forma particular, ao aderir ao bloco econômico do Mercosul, materializa mais uma tentativa de superar diversos problemas econômicos que reverberam em todas as instâncias sociais. Nas décadas de 1980 e 1990, o

Brasil e a Argentina, por exemplo, enfrentaram crises econômicas não equalizadas com os diversos pacotes econômicos e seus ajustes nas políticas de organização econômica e políticas, todas com fortes impactos na condução da vida social.

Sagasti e Arévalo (1999) discorrem sobre as dificuldades da América Latina na década de 1980:

[...] a perda do dinamismo das fontes tradicionais de crescimento; a persistência de desequilíbrios macroeconômicos; a acentuada queda do investimento bruto; o caráter regressivo do ajustamento e a deterioração social; o debilitamento do setor público, a deterioração dos recursos naturais e do meio ambiente [...]. (SAGASTI e ARÉVALO, 1999, p.234)

Todas dificuldades que embora tenham suas origens nas questões econômicas e alfandegárias, são de forte relevância para a organização social e condução de políticas públicas como educação e saúde.

No Brasil e na Argentina, com destaque mais uma vez para as décadas de 1980 e 1990, é possível encontrar diversas sinalizações de que o produto interno bruto, a renda *per capita*, o número de produtos exportados (balança comercial) e os indicadores sociais sofrem um encolhimento, que nem mesmo a lógica de que as altas reservas de produtos primários consegue amenizar a crise enfrentada pelos países latino americanos.

Para Bernabé (2003), a política econômica neoliberal que começou a tomar corpo na América Latina a partir da década de 1990 vai revelar um cenário paradoxal: por um lado, o agravamento dos problemas econômicos e sociais e, por outro, o risco de isolamento é uma ameaça ao próprio regime democrático.

A constituição do Mercosul em diversos pontos tende a extrapolar os aspectos econômicos e de limites territoriais e perpassa aspectos regionais, culturais e educacionais, todos imprescindíveis para o desenvolvimento social.

Existe uma forte relevância de tratar de temas educacionais e ao mesmo tempo discutir aspectos relacionados ao Mercosul, pois o novo modelo de organização regional e global, através dos debates internacionais tendem a impactar diretamente as políticas educacionais e suas respectivas reformas, principalmente ao chamar para o debate educacional aspectos como o financiamento educacional,

avaliação, direito a educação, equidade, educação e trabalho, políticas curriculares, formação de professores, e reformas de sistemas educativos, sempre mantendo um diálogo nem sempre perceptível, mas de grande impacto na lógica de conduzir a política educacional.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também a época histórica de transição da ordem social existente para uma qualitativamente diferente (MESZÁROS, 2005).

A realidade contemporânea permite a constatação que o capital passa por um processo cada vez mais concreto de mundialização, e mesmo os países que historicamente, resistiram à expansão do modo de produção capitalista, através de regimes revolucionários, com a ampliação dos mercados e conseqüentemente do capital, passaram a vivenciar o sistema capitalista através do crescente consumo de mercadorias industrializadas, a universalização do trabalho assalariado e a defesa da propriedade privada. Elementos basilares de um mercado capitalista.

Segundo Simões e Morini (2009), a globalização da economia e da sociedade baseada na expansão sem precedentes do capitalismo e comandada pelo crescente domínio das corporações transnacionais está levando ao desenvolvimento e uma nova ordem mundial. Essa nova ordem mundial tem como características principais, o fim da guerra fria, o incremento de guerra comercial entre empresas e países e a formação de blocos econômicos.

As primeiras discussões rumo à constituição de economias regionalizadas e blocos econômicos são iniciadas pós segunda guerra mundial (1945), sendo que naquele momento histórico ainda não é possível a formulação de um pensamento estruturado sobre blocos econômicos, mas, sim, um pensamento sobre desenvolvimento regional.

Na segunda metade do século XX é iniciado o processo de unificação econômica e regional da América Latina tendo como marco histórico, a criação em 1960 da Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC). Se por um lado o nome pressupõe o fim das fronteiras no que diz respeito ao comércio entre os países da América Latina, por outro lado, é necessário entender que os primeiros passos

são marcados por falta de definições e regras claras quanto às relações comerciais e administrativas.

Em 1980, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Cuba, Chile, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, assinam o Tratado de Montevidéu, Associação Latino Americana de Desenvolvimento Integrado (ALADI). A principal bandeira da ALADI é ampliar o fluxo comercial nas Américas, principalmente, por corresponder a uma ampla faixa territorial e populacional, e ao mesmo tempo, pregar a ideia de preferência comercial por produtos dos países que compunham a associação.

Em 30 de novembro de 1985, quando os Presidentes do Brasil e da Argentina, respectivamente, José Sarney e Raúl Alfonsín, assinam a Declaração de Iguazu, que define regras para o comércio bilateral, aproximando, ainda mais, os dois países e permitindo o intercâmbio tecnológico e econômico, tendo destaque a relações entre os dois países para a utilização de energia nuclear.

Ainda na década de 80, dois outros documentos foram criados na tentativa de reforçar os laços regionais entre Brasil, e especificamente o vizinho a Argentina – 1986 – o documento de Integração brasileiro-argentino, que teve como principal desdobramento o PICE – Programa de Integração e Cooperação Econômica entre o Brasil e Argentina com o propósito de fomentar a abertura dos mercados dos dois países. Já em 1988, foi assinado o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, que trazia nas suas intenções uma meta bastante arrojada, que era a liberação integral do comércio entre Brasil e Argentina.

Na década de 1990, Paraguai e Uruguai passam a fazer parte do processo de constituição do bloco do sul, sendo que em 26 de março de 1991 é assinado o Tratado de Assunção, que assinala historicamente a construção do Mercosul. Outros acordos internacionais foram estruturantes para a constituição legal do Mercosul, entre eles o Protocolo de Brasília (1991) e o Protocolo de Ouro Preto (1994), ambos tratam dos fundamentos jurídicos do embrionário bloco econômico.

Uma das características da era contemporânea é o agrupamento de países em blocos econômicos no contexto da estratégia das grandes potências e das

empresas multinacionais de darem início a um novo ciclo expansionista internacional (BARBOSA e CÉSAR, 1994).

Atualmente, o Mercosul é constituído por quatro Estados parte: República da Argentina, República Federativa do Brasil, a República do Uruguai e a República da Venezuela (2012), todas assinaram o Tratado de Assunção (1991), exceto, a Venezuela. Já a Bolívia (1997), Chile(1996), Colômbia (2004), Equador (2004) e Peru (2003) integram o bloco como Estados associados, sendo que em 2012, o Paraguai foi suspenso do Bloco e a Venezuela, que até então era um país associado, foi conduzido à posição de Estado parte. Em julho de 2013, o Paraguai foi convidado a retornar ao Mercosul, mas, até o momento, não efetivou o seu retorno, principalmente para manifestar-se contra a forma como a Venezuela passou a fazer parte do Bloco.

O Mercosul é organizado em três subgrupos: a) Estados parte que compõem o bloco na plenitude de seus acordos e tratados, exercendo assim a liberdade alfandegária; b) os Estados associados, que para exercer a liberdade alfandegária necessitam de acordos bilaterais e c) os países observadores, que do ponto de vista da legislação não tem uma classificação estabelecida.

O Setor Educacional do Mercosul – SEM tem sua origem em 1991, fruto de um protocolo de intenções assinado por Ministros de Educação do Brasil, Argentina, Paraguai (suspenso) e Uruguai. A primeira intenção do protocolo era a criação de um subgrupo de trabalho no campo da educação, pois é importante destacar que, inicialmente, a temática educacional não estava presente nos primeiros tratados e acordos que no início da década de 90 deram os primeiros passos rumo à constituição do bloco.

A área educacional não estava explicitamente incluída no escopo do Tratado de Assunção (1991). Entretanto, desde as negociações iniciais, educação era compreendida pelos Estados partes como instrumento central para a superação das disparidades regionais, a consolidação da democracia, o desenvolvimento econômico, social e a integração regional (ANDRES, 2010, p. 07).

A seguir é apresentado o Quadro 01 com o resumo cronológico das atividades e tratados que antecederam e os que seguiram a criação do Mercosul até 2012.

Quadro 1 - Cronologia do Mercosul

ANO	ATIVIDADES / TRATADOS
1960	Criação da ALALC – Associação Latino Americana de Livre Comércio. (Atividade que antecede o pensamento da criação do bloco)
1980	Criação da ALADI – Associação Latino Americana de Desenvolvimento Integrado. (Constituição do Bloco)
1985	Declaração de Iguazu – Documento que trata de energia nuclear entre Brasil e Argentina.
1986	Assinatura do PICE – Programa de Integração e Cooperação entre Brasil e Argentina.
1988	Assinatura do Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento entre Brasil e Argentina. (Liberação integral entre as fronteiras)
1991 (Mar./dez.)	Assinatura do Tratado de Assunção entre o Brasil, Paraguai e Argentina – Marco inicial da construção do Mercosul. Criação do Setor Educacional do Mercosul – SEM
1994	Protocolo de Ouro Preto (fundamento jurídico do Mercosul).
1996	O Chile é integrado ao grupo de Estado Associado.
1997	Adesão da Bolívia como Estado Associado.
2002	Realização do Seminário Internacional de formação de professores – Mercosul/Cone Sul – Brasil, novembro de 2002
2003 - 2004	Incorporação do Peru como Estado Associado (2003). Equador, Venezuela e Colômbia (2004) passam a integrar o Mercosul como membros associados.
2012	O Paraguai é suspenso do Mercosul. A Venezuela passa de Estado Associado a Estado Parte.
2013	Paraguai é convidado a retornar ao Mercosul, mas não efetiva seu retorno

Fonte: Autor para esta pesquisa e demais pesquisadores do GAPPS.

Segundo Macêdo:

A menos que a diversidade cultural e a tentativa de superação das desigualdades sejam consideradas em políticas curriculares para os países do Mercosul, a intenção declarada de promover o conhecimento para a produtividade e para a equidade não será concretizada”. (MACÊDO, 2007, p. 44).

Ao discorrer sobre a implementação de políticas educacionais para o Mercosul, Macêdo reverberando sobre as políticas curriculares e respectivas execuções, afirma que devem considerar principalmente as pessoas, seus contextos, histórias, expressões culturais, processos identitários, articulando-se às vocações econômicas desses cenários sociais à dinâmica muitas vezes contraditória do trabalho e da produção.

Se por um lado a importância econômica de um bloco econômico para a América do Sul é evidenciado nas leituras, por outro lado é necessário também estabelecer políticas educacionais que permitam a integração dos países membro, principalmente na construção curricular dos programas de formação de professores da Educação Básica. Esses professores ajudam o desenvolvimento dos cidadãos que compõem os países do Mercosul. De acordo com Puiggrós:

é possível que já não possamos reconstruir espaços educativos restrito ao âmbito nacional. Talvez seja necessário pensar esses espaços em termos regionais mais amplos e projetar outro Mercado Comum Sul-Americano vinculado com as necessidades, interesses e cultura de nossos povos por meio de articulações democráticas. (PUIGGRÓS, 1999, p. 57)

A formação de blocos econômicos atende às novas demandas de um mercado e relações econômicas internacionais em constantes mudanças, um cenário mundial que diante de novos conflitos e concorrência necessitam constantemente de novas configurações educacionais frente aos crescentes desafios.

A formação de blocos econômicos, o chamado regionalismo, constitui-se, de fato, como uma das principais transformações institucionais do processo de globalização em curso atualmente. Acordos políticos sobre Zonas de Livre Comércio vão aos poucos remodelando o mundo e um novo mapa geopolítico se desenha (BARNABÉ, 2003). Através da formação de blocos econômicos e da configuração do mesmo, eliminaram-se as barreiras alfandegárias, diminuindo, assim, o custo dos produtos e conseqüentemente aumentando o poder de compra. Estes blocos foram classificados como etapas para um mundo sem fronteira (GODOY e PELLEGRINO, 2007). A sociedade internacional de hoje está nitidamente mais integrada, ainda que não seja tida como uma comunidade. A integração se desenvolve entre sujeitos internacionais, estados soberanos, organizações internacionais e particulares (MACHADO e DEL´OLMO, 2011).

Para Ferreira e Oliveira:

A integração é um processo de mudança social voluntária, mediante o qual, a partir da existência de problemas, interesses e objetivos comuns as nações se associam e adotam estratégias de ação conjunta para melhorar seu status, o de suas respectivas comunidades, e sua inserção no sistema estratificado internacional. (FERREIRA e OLIVEIRA, 1997, p. 78)

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 4º, em seu parágrafo único, ao tratar dos princípios que regerão as relações internacionais do país, estabelece: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando a formação de uma comunidade Latino-americana de nações.”

O Decreto Federal nº 350 de 21 de novembro de 1991 (Tratado para a constituição de um Mercado Comum – Mercosul) e o Decreto Federal nº 922 de 10 de setembro de 1993 (protocolo para a solução de controvérsias – Mercosul) são documentos legais que atendem ao que foi previsto pela Constituição Federal de 1988 e são classificados como documentos introdutórios do Mercosul no campo jurídico brasileiro (GODOY e PELLEGRINO, 2007).

Segundo Ianni (1997), a tese da regionalização funde-se na ideia de que a economia mundial está polarizando-se em núcleos regionais, com o apoio de acordos políticos que reforçam os vínculos privilegiados entre Estados que convivem no mesmo âmbito geográfico, histórico, cultural e econômico.

Se por um lado a interpretação do texto constitucional aponta para a necessidade de um agrupamento regional, quase que por uma tendência natural por conta da proximidade geográfica, a necessidade de aproximação e de fortalecimento dos países se dão frente às diversas crises internacionais o que parece ser o verdadeiro fato que motivou o agrupamento dos países membros do Mercosul.

A fragilidade das economias nacionais frente às turbulências do mercado internacional globalizado obrigou os Estados a se abrigarem em locais em que os reflexos das crises mundiais respingassem com menor intensidade. Daí surgem os locos econômicos, regiões em que se adquire certa estabilidade financeira e são concedidos privilégios de ordem comercial e econômica e, em alguns casos, até mesmo social e políticas de seus integrantes (MACHADO e DEL´OLMO, 2011).

Segundo Salomão Filho (2000), os processos de integração regional são dinâmicos - ou se desenvolvem de forma permanente ou tendem a uma involução. Os motivos para isso residem na dinâmica do comércio internacional. Tão logo o processo de integração se paralise, há a tendência do predomínio dos interesses particulares dos Estados.

A aproximação Brasil-Argentina está na origem da formação do Mercosul. A integração entre os dois países foi impulsionada por três fatos principais: 1. A superação das divergências geopolíticas bilaterais; 2. O retorno ao regime democrático e 3. A crise do sistema econômico internacional (SIMÕES e MORINE, 2009).

Para Simões e Morine (2009), a formação de um bloco se dá de acordo com as conveniências dos países envolvidos e em função de suas principais características.

Para o estabelecimento de qualquer estudo que envolva currículo no contexto do sistema de educação do Brasil e da Argentina é necessário compreender dentro de uma perspectiva de características regionais, quais aspectos tendem a favorecer a integração do Bloco Comum do Sul que não sejam apenas aspectos econômicos.

Ainda sobre as peculiaridades dos modelos brasileiros e argentinos na compreensão das relações estabelecidas no Mercosul, cabe a contribuição de Barnabé:

É importante lembrarmos que, apesar das divergências existentes entre Brasil e Argentina, foi sob os acordos bilaterais selados entre os dois países que se edificou o Mercosul, que se realizou todo o processo negociador do Bloco e que se vislumbram possíveis avanços e obstáculos para o futuro desta integração regional. (BARNABÉ, 2003, p. 131)

De acordo com Carvalho e Silva (2000), faz-se necessário o cumprimento de diversas etapas até a integração econômica total de qualquer bloco regional. Primeiro é estabelecido à zona de livre comércio, que é seguida do processo de união aduaneira, momento em que a política comercial é uniforme, passando pelo mercado comum, que engloba o livre comércio, a política comercial uniforme acrescentando o livre movimento de fatores de produção. Uma outra etapa rumo à integração econômica total é a união econômica, que corresponde à todas as etapas anteriores mais a harmonização de algumas políticas econômicas. Finalmente, o processo é concluído quando ocorre a integração econômica total que tem como característica a harmonização de todas as políticas, incluindo às de caráter social e cultural.

Ao escrever para o jornal Diário El Nacional, da Venezuela, em junho de 1993, o então Presidente da República do Brasil, Itamar Franco, discorre sobre o Mercosul, localizando a etapa que o processo se encontrava:

O Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai deverão efetivamente construir até o final de 1994, uma zona livre de comércio (...) e uma união aduaneira (...). A formação do mercado Comum entre nossos quatro países é tarefa altamente complexa e deverá constituir uma evolução ao longo do tempo. (Diário El Nacional, 1993)

O Mercosul foi, portanto, um bloco estruturado primeiramente voltado para a economia, e somente depois comunga a ideia de um bloco fundamentado no institucional (GODOY e PELLEGRINO, 2007).

2.1 O MERCOSUL E A EDUCAÇÃO - O SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL (SEM)

Para uma melhor compreensão do papel que a educação tem no bloco do Mercosul é imprescindível citar que em 13 de dezembro de 1991, ou seja, logo no início das ações do bloco do Cone Sul, foi assinado um protocolo de intenções educacionais pelos Ministros de Educação dos países membros do bloco. A filosofia que permeava este protocolo era a da necessidade dos países em implementar políticas educativas capazes de provocar avanços científicos e tecnológicos que tornassem os mesmos, nações capazes de competir de igual para igual com outros países, já que para acontecer qualquer crescimento tecnológico e científico era basilar que o recém construído bloco tivesse um setor capaz de pensar estrategicamente ações de cooperação no campo educacional.

De acordo com o documento “Estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul 1996-2000”, publicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação Brasileiro, publicação de junho de 2005,

o reconhecimento consensual do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, para enfrentar os desafios colocados pelo avanço da revolução científico-tecnológico, da transformação produtiva, da democratização dos processos de integração continental, foi concebido desde o início da formação do Mercosul – Mercado Comum do Sul. Este processo se fortaleceu com a formalização do protocolo de intenções firmado pelos Ministros da Educação em 13 de dezembro de 1991. (Estudo analítico-descritivo ..., 2005, p. 10)

O marco histórico citado anteriormente, confirma a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) que tinha no ato de sua criação, a finalidade de indicar as principais intervenções que deveriam ser estabelecidas no campo das políticas educacionais dos países membros do bloco, inclusive sugerindo quais campo da educação básica e superior deveriam ser prioridades para os países, tudo isso fazia parte de uma ação articulada para alavancar o processo educacional dos países membros.

A seguir apresentamos, no Quadro 02, a cronologia do SEM com os principais marcos históricos do processo de implementação do Setor Educacional, que foi criado logo no início da década de 1990.

Quadro 2 - Cronologia do SEM – Setor Educacional do Mercosul

1991 – (13 de dezembro de 1991)	- Assinado protocolo de intenções firmado pelos Ministros de Educação dos Países Membros do Bloco (Resolução 07/91 do Conselho Superior do Mercosul) criando o SEM
1992 – (01 de junho de 1992)	- Criação do Plano Trienal do SEM. - II Reunião de Ministros do SEM.
1992	- Criação do Sistema de informação e Comunicação do Mercosul (SIC). - Criação do Comitê Coordenador Regional – (CCR) – Instância de decisões políticas e operacionais. - Criação dos Comitês Técnicos Regionais por áreas educacionais (CTR).
1993	- Criação da Lei Federal de Educação da Argentina promulgada em 29/04/1993 (Conhecida como a Lei que transferiu a educação para a jurisdição das províncias, revogada 13 anos depois pela Lei 26.206/2006. As duas leis já foram criada com a presença do SEM/ Mercosul.
1995	- Reforma da Educação Superior Argentina
1996	- Promulgada a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - O Setor Educacional do Mercosul aprovou o documento “ Mercosul 2000 : Desafios e Metas para o Setor Educacional.
1992 - 2001	É constituído o grupo de especialistas educacionais com a finalidade de organizar reuniões técnicas e discussões virtuais para atender à demanda de um sistema de indicadores do Mercosul.
2001 - 2005	É construído o plano estratégico do SEM
2005	Publicação pelo SEM/INEP/MEC do estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul 1996-2000 – Financiado exclusivamente pelo Governo do Brasil.
2008	Publicação pelo SEM/INEP/MEC do estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul 2001-2005 – Financiado exclusivamente pelo Governo do Brasil.
2011	Foi criada a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Publicação do Plano de Ação do SEM (2011-2015)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em 1992, com a II Reunião de Ministro do SEM foram estabelecidos os objetivos do Setor Educacional do Mercosul, sintetizados em quatro grandes sentenças: 1) Desenvolvimento de consciência cidadã com respeito à integração; 2) construção e mecanismos operacionais que proporcionem condições para a mobilidade de alunos e professores; 3) Compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais e 4) Estímulo a uma política de integração que favorece ao desenvolvimento de identidade cultural na região (Cf.: <http://www.sic.inep.gov.br>).

Ao analisar os objetivos e prioridades estabelecidos pelo SEM é possível compreender que os desafios e metas são arrojados e desafiadores, principalmente por entender a complexidade e singularidade dos sistemas educacionais dos sistemas educacionais dos países membros do Mercosul. O Brasil e Argentina apresentam sistemas educacionais com características bem distintas no que diz respeito à organização da educação, nas políticas de formação inicial dos professores, estrutura do ensino superior e, principalmente quanto aos indicadores de qualidade da educação básica oferecida às suas respectivas populações, portanto, os objetivos estabelecidos envolve enormes barreiras a serem transpostas, se a opção for de verdade cumprir tais objetivos postos.

Os objetivos traçados em 1992 pelo SEM são reforçados pelo Plano Estratégico do SEM (2001-2005), ao estabelecer como prioridade

contribuir com os objetivos do Mercosul, construindo um espaço educacional comum, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração, a modalidade e os intercâmbios com a finalidade de uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, num processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região". (Estudo analítico-descritivo, 2005, p. 52)

As estratégias educacionais sugeridas pelo SEM evidenciam o caráter de integração e cooperação entre os sistemas educacionais dos membros do bloco, porem diante da complexidade da tarefa posta é pouco evidenciado a aplicabilidade dos objetivos no SEM na implementação das políticas públicas de educação, embora, por exemplo, os trabalhos e discussões iniciadas tenham tido bastante relevância para a participação dos membros do Mercosul no Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar-Senegal, em 2000.

Ao longo das décadas de 1990 e de 2000, o SEM foi se estabelecendo como uma instância para qual convergiria os estudos e as recomendações técnicas para uma possível consolidação de políticas educacionais comuns ao bloco.

Para entender sua composição é necessário explicitar que o SEM é formado por três grandes estâncias que se desdobram em diversas equipes técnicas (ANEXO 1 – Organograma oficial do SEM): 1º) Conselho de Ministros de Educação e o Comitê Coordenador Regional, responsáveis pelas decisões maiores das políticas e estratégias no âmbito do SEM – Anualmente um Ministro de Educação de um país membro preside o Conselho de Ministro de Educação; 2º) Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRCA), responsáveis pelas decisões de natureza técnica em áreas específicas, como Educação Básica, Educação Tecnológica, Formação Docente e Ensino Superior, sendo que a Formação Docente e Ensino Superior representam aspectos relevantes para a pesquisa em tela; 3º) Grupos gestores de Projetos (GGP) responsáveis pelas decisões relativas à execução de programas de ações do SEM.

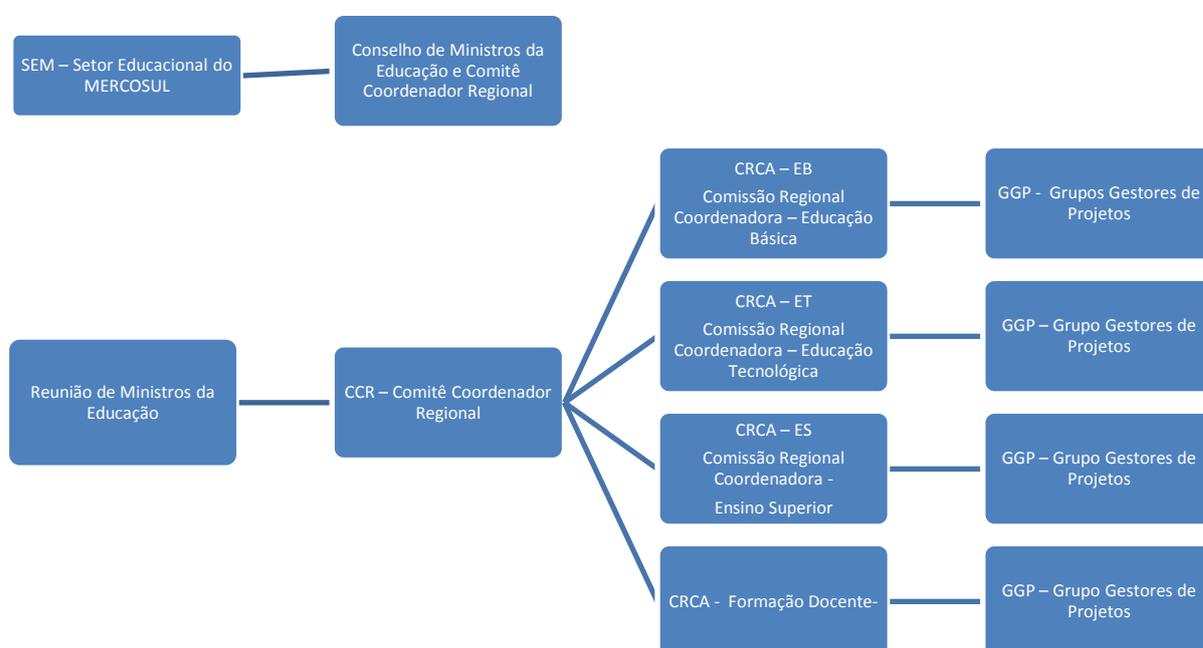


Figura 1 - Síntese do organograma do SEM – Setor Educacional do Mercosul.

Fonte: Mercosul Educacional (www.inep.gov.br) - Organização do Pesquisador.

Outras informações são importantes para uma melhor compreensão do Setor Educacional do Mercosul, tais como: a Missão e a Visão do SEM, e, que definem a atuação e as atribuições no âmbito da Educação no Mercosul.

Embora apresentem um caráter institucional, a Missão e a Visão do SEM permitem uma extrapolação conceitual ao ultrapassar as barreiras exclusivas das relações comerciais e alfandegárias que o Bloco trabalha originalmente, e trazer para o debate aspectos educacionais que são de grande valia, principalmente por atender países que historicamente construíram sistemas educacionais tão contraditórios, excludentes e desagregados como é o caso do Brasil e da Argentina.

O conceito e a finalidade do SEM são elementos imprescindíveis para uma melhor compreensão da visão e da Missão do Setor. No espaço virtual (site) institucional do SEM aparece a seguinte definição:

Através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, o Setor Educacional do Mercosul busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do Mercosul e países associados.

Ou seja, conceitos como integração regional e desenvolvimento educacional são bem marcados no âmbito da discussão educacional do Mercosul ao se estabelecer um setor exclusivo para tratar das questões pedagógicas do bloco.

Quadro 3 - Visão e Missão do Setor Educacional do Mercosul (SEM)

<p>VISÃO</p> <p>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.</p>
<p>MISSÃO</p> <p>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.</p>

Fonte: Site oficial do Mercosul (<http://www.sic.inep.gov.br>).

A visão apresentada pelo Setor Educacional do Mercosul reforça o caráter de integração presente constantemente nas propostas do Bloco, tendo no seu texto o foco na equidade e qualidade, no que diz respeito às ações educacionais que se pretende implementar.

Sacconi (2001, p. 331), no Dicionário Essencial da Língua Portuguesa, conceitua equidade como: “a virtude fundada no respeito ao princípio das leis naturais, e no das leis humanas, e reconhecimento do direito de cada um”. O mesmo autor traz o contrário do sentido da palavra equidade com o sentido de iniquidade e injustiça. O Binômio da equidade e qualidade são extremamente representativos para a construção e condução de qualquer política educacional.

Já a palavra qualidade, também presente na visão do SEM, merece uma análise, pois tem diversos conceitos nos dicionários da Língua Portuguesa, que convergem para a compreensão que quando determinado objeto apresenta características singulares tornando-os possível de distingui-lo dos outros ou quando é possível apresentar juízo de valor como aprovação, aceitação e padrão de referência, portanto nas múltiplas interpretações da palavra qualidade, e no seu sentido associado à questão educacional, a delimitação da visão do SEM fundamenta o seu sentido para a condução das políticas educacionais no Mercosul.

A expressão qualidade educacional tem sido muito utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância dos setores educacionais, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. De forma geral, quando se diz que determinada atividade educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre o seu valor e o seu mérito (DAVOK, 2007).

Demo (2001) entende que qualidade converge com o ideal de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade.

O SEM ao propor uma visão que pretende se estabelecer como um espaço no bloco regional, onde se prevê garantir uma educação com equidade e qualidade, ele delimita um campo denso e bastante amplo, pois na breve análise das duas palavras chaves, equidade e qualidade encontramos enormes desafios quando se associa aos atuais indicadores educacionais dos sistema educacional brasileiro e

argentino. Ainda na mesma visão, o SEM tem a intenção de perceber as diferentes características culturais (interculturalidade), e propor ações que busquem a democratização dos sistemas educacionais da região na tentativa de atrelar condições favoráveis para o estabelecimento da paz através do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

A Visão do SEM apresenta um enorme desafio para o bloco, a Missão do mesmo setor é apresentada na formatação de objetivo também compreendido por este pesquisador como uma complexa iniciativa, que é formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação como o processo de integração do Mercosul. Neste momento, é possível compreender textualmente, que a capacidade de articulação e diminuição das barreiras e distância entre os países do Bloco devem ser superados tendo o processo educacional como o grande impulsionador desta integração. No mesmo texto, aparece a formação da identidade e cidadania regional como objetivos para que o Mercosul consiga universalizar uma educação de qualidade para todos.

Mais uma vez, a Missão grifa a qualidade educacional explicitada na visão do SEM. Pedro 1985), traz para o debate educacional que, o aspecto educativo coloca essencialmente a questão política, porquanto, educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação político.

Seguindo a contribuição de Pedro Demo para o entendimento de qualidade educacional é fundamental para uma compreensão mais precisa do sentido que a Missão do SEM pretende alcançar, principalmente, por propor uma atenção especial aos setores sociais mais vulneráveis, chamando o foco do debate para a inclusão social, justiça, garantia de oportunidades, respeito à diversidade cultural dos povos da região.

A ideia de um setor para propor um debate exclusivamente educacional no Mercosul é primordial e estruturante por apresentar uma Missão e uma Visão de grande relevância para todo e qualquer debate educacional.

Uma concepção de qualidade em educação está diretamente relacionada com uma dimensão política, econômica, cultural e pedagógica (DAVOK, 2007).

Neste sentido, simbolicamente, quando um bloco econômico estabelece um setor para fundamentar um debate educacional pressupõe a canalização de esforços para estruturar políticas públicas que permitam não apenas a presença de tais objetivos em documentos oficiais, mas, sobretudo, relacionar a capacidade administrativa e econômica como dimensões capazes de materializar as ideias presentes nos conceitos, na visão, na missão e nos objetivos do setor educacional.

2.2 O ENSINO SUPERIOR NO SEM – A COMISSÃO REGIONAL COORDENADORA DO ENSINO SUPERIOR

O Comitê Coordenador Regional (CCR) no organograma institucional do SEM, apresenta quatro subdivisões – Comissões Regionais Coordenadoras de Área: a) CRCA de Educação Básica; b) CRCA de Educação Tecnológica; c) CRCA de Formação Docente e d) CRCA de Ensino Superior, sendo que para cada Comissão por área temos um GGP (Grupo Gestores de Projetos), vinculados diretamente aos respectivos Ministérios de Educação dos países membros do Mercosul.

De forma particular para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, faz-se necessário uma atenção mais efetiva para as Comissões Regionais Coordenadoras do Ensino Superior e da Formação Docente.

A Comissão Regional Coordenadora do Ensino Superior – CRC-ES tem como proposta de ação dentro do SEM a discussão e implementação de políticas articuladas para o Ensino Superior e todos os seus desdobramentos com vistas ao processo de integração e mobilidade dentro dos países que compõem o bloco do Mercosul.

No site oficial do SEM encontramos a seguinte reflexão sobre o ensino superior e processo de integração: “No âmbito da educação superior, a necessidade de espaço acadêmico regional, a melhoria de sua qualidade e a formação de recursos humanos constituem os elementos essenciais para estimular o processo de integração” (www.sic.inep.gov.br, visitado em 30/03/2013).

A atuação do CRC – ES atende fundamentalmente ao enfrentamento de três questões basilares para a estruturação de um trabalho educacional voltado para o ensino superior em um bloco regional, são eles: (i) o reconhecimento; (ii) a mobilidade e (iii) a cooperação interinstitucional.

Além da definição das áreas de atuação no ensino superior, o CRC-ES também fixou metas para a atuação neste segmento educacional. As metas estabelecidas são objetos de discussões nas reuniões políticas e dos grupos técnicos do SEM/Mercosul, elas dizem respeito ao reconhecimento de algumas carreiras de graduação, de forma experimental dentro do bloco, tratam também como meta a construção e aprovação de documentos oficiais que garantam a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores das Universidades dos países que compõem o Mercosul, da mesma forma que amplia suas discussões de mobilidade e certificação no âmbito da pós-graduação. Em relação à articulação com outras Comissões Regionais Coordenadoras de Área, é evidenciado através dos documentos (atas e resoluções) a interlocução com as demais comissões, principalmente a que trata da formação docente CRC-FD e a que discute a educação básica a CRC-EB, temas que são complementares e fragilizados em países como o Brasil e Argentina.

Visando a resolução dos principais temas que envolvem a situação do ensino superior no Mercosul, o SEM estabeleceu, através da CRC-ES, metas que pretendem diminuir as maiores dificuldades encontradas por este segmento educacional, no que diz respeito à formatação de acordos, estudos e legislação que aproxime as instituições de ensino superior (IES), e ao mesmo tempo, permita que tecnologias, saberes, estratégias e políticas públicas sejam cambiadas aproximem os diversos Centros de Pesquisas e Universidades que estão localizados no Cone Sul.

Quadro 4 - Principais objetivos do CRC – ES

- Colocar em funcionamento o Mecanismo Experimental de Reconhecimento para as carreiras de graduação em Agronomia, Engenharia e Medicina e gradativa aplicação para outras carreiras.
- Aprovar um acordo de reconhecimento de cursos de graduação;
- Colocar em funcionamento um Programa de mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e administradores;
- Eliminar as restrições legais que dificultam a implementação do Programa de Mobilidade;
- Implementar um programa de pós-graduação em políticas públicas;
- Consolidar os programas de pós-graduação da região no marco do Protocolo de Integração Educativa para a Formação de Recursos Humanos em nível de Pós-graduação entre os países-membros do Mercosul;
- Implementar ações conjuntas na área de formação docente, com a Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica;
- Aprovar um acordo de reconhecimento de títulos de nível terciário no nível universitário para a continuidade de estudos nos países do Mercosul.

Fonte: Site oficial do Mercosul - (www.sic.inep.gov.br, visitado em 07/04/2013).

Ao estabelecermos um paralelo entre os blocos temáticos do CRC – ES, que são o reconhecimento, a mobilidade e a cooperação interinstitucional, com as metas estabelecidas para a Comissão do Ensino Superior, nos deparamos com um conjunto complexo e desafiador, que exigirá o desprendimento de esforços de várias frentes para o alcance das tarefas propostas, além da diversidade de legislações vigentes nos países do bloco, que tratam de formas bem distintas, a condução do Ensino Superior em seus respectivos países. Ainda apresentam-se como desafios, as questões relacionadas à regulação de mercado e os limites estabelecidos por diversos países, por medo da migração de mão de obra e portadores de diplomas de outros países como grandes concorrentes na disputa por inserção no mercado de trabalho.

O documento institucional do MERCOSUL/SEM intitulado “Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul para 2011-2015”, ao avaliar a atuação do SEM, discorre: considerando as dívidas ainda pendentes em matéria de inclusão e qualidade educacional, o século XXI nos insta a trabalhar arduamente com o objetivo de enfrentar os desafios. Neste contexto de fortalecimento das práticas de integração regional a educação desempenha um papel estratégico, sendo o SEM, com seus mais de vinte anos de existência e trabalhos ininterruptos, um instrumento

essencial para a construção de um espaço educacional integrado por meio da coordenação de políticas de educação dentro do bloco.

É fundamental discorrer sobre alguns avanços do SEM através de suas constantes tentativas de ampliar a mobilidade de certificações e de pesquisadores dentro do bloco. O protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico, Mercosul/CMC Decreto nº 04/94 de 05/08/1994, foi o primeiro passo institucional dentro do SEM. O referido decreto traz no seu preâmbulo a ideia de educação como um fator preponderante para o processo de integração regional, demonstra também a preocupação de que os sistemas educativos devem responder aos desafios das transformações produtivas, científicas e técnicas sempre a serviço da consolidação da democracia nos países da região. O Decreto Mercosul/CMC 04/94, determina um acordo entre os países membros do bloco, a fim de reconhecer os estudos da educação primária e média não técnica, fazendo uma completa equivalência entre as seriações deste segmento educacional.

O ano de 1994 para a legislação educacional brasileira, ainda significa um sistema educacional organizado de acordo com a Lei nº 5692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só em 1996 passou a ser regido pela atual legislação educacional Lei 9.394/1996 (atual LDB). O acordo previa equivalência do Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano, que em 2006, passou a ser entendido com 1º ao 9º ano (Lei 11.274/2006 - ampliação do Ensino Fundamental) e do Ensino Médio não profissionalizante, na equivalência proposta pelo SEM, para sistema educacional argentino compreende ao EGB – Educação Geral Básica I, II e III (1ª a 9ª série) e educação Polimodal (1º ao 3º ano) também não profissionalizante. Para efeito de cumprimento do acordo Mercosul/CMC, a movimentação nestes segmentos educacionais independe de validação, desde que oferecida por instituições devidamente credenciadas em seus países de origem.

Em 1995, é assinado, no Paraguai, o Protocolo de integração educativa e revalidação de diplomas, certificados, títulos e reconhecimento de estudos de nível médio técnico profissionalizante – Mercosul/CMC/ decreto nº 07/95, no texto fica estabelecido que os Estados parte reconhecerão os estudos de nível médio técnico e revalidarão os diplomas, certificados e títulos expedidos pela instituições

educativas oficialmente reconhecidos por cada um dos Estados, nas mesmas condições estabelecidas pelo país de origem para os alunos ou egressos das referidas instituições, para efeito deste decreto também terão direito à mobilidade os alunos que ainda não concluíram os seus cursos técnicos.

No Brasil, em 1996, na cidade de Fortaleza – CE é assinado um novo acordo, o protocolo de integração educacional para o prosseguimento de estudos de graduação e pós-graduação nas Universidades dos Estados Partes do Mercosul (Mercosul/CMC/Decreto nº08/1996), nos doze artigos deste decreto é evidenciado que os Estados devem ampliar o leque de reconhecimento e validação dos cursos de graduação e pós-graduação, para fins acadêmicos e de pesquisa, porém, no artigo 4 do mesmo Decreto, aparece a restrição de que os diplomas não habilitam automaticamente para o exercício profissional em outro países do bloco, ficando restrito o exercício profissional ao país de origem, ou seja, para efeito de ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, as certificações apresentadas terão validade para acesso, mas no que diz respeito à habilitação para o gozo completo das prerrogativas prevista pela certificação, ainda teriam protocolo e legislações próprias para cada país.

Os acordos do Mercosul apresentam um caráter essencialmente tendencioso à crescente validação dos cursos de graduação e pós-graduação dentro do bloco, é necessário estabelecer um paralelo com as legislações de cada país do Mercosul na sua singularidade e especificidade, para melhor compreender a questão posta, que avançou muito mais na educação básica que na educação superior.

No Brasil, para efeito de ilustração, foi feita uma consulta ao Conselho Nacional de Educação, pela Universidade Católica de Pelotas no Rio Grande do Sul, em 2003, que forçou a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação a publicar o Parecer/CNE/CES nº 106/2007, que destaca entre outras questões, a ideia que ainda seja aceito para fins de pesquisa e estudos nas universidades dos países membros do Mercosul, os certificados de outros países, sendo que a validação e reconhecimento não serão automáticos, necessitando obrigatoriamente da comprovação de diversos critérios estabelecidos pelo Decreto Federal nº 5.518 de 23/08/2005, que trata da admissão de títulos universitários nos

estados partes do Mercosul, tendo como prerrogativa a validação por uma Universidade brasileira.

Além do conjunto de normas estabelecidas pelos acordos do bloco e pelas legislações brasileiras, é importante destacar que existe o Decreto Federal 924/2005, publicado em 19/06/2005, que indica o órgão brasileiro de supervisão da educação superior o CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível, que funciona como uma agência de avaliação e acompanhamento do ensino superior brasileiro.

Na Argentina, as ações referentes à validação de diplomas de graduação e pós-graduação emitidos por instituições estrangeiras são de competência da Secretaria de Políticas Universitárias do Ministério da Educação através de uma instituição de avaliação que acompanha os IES, a CONEAU – Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário da Argentina.

Da mesma forma que o Brasil é signatário dos acordos para a admissão de diplomas emitidos por países do Mercosul, a Argentina também estabelece no âmbito de suas políticas internas, critérios próprios para a validação nas universidades argentinas através do CONEAU. Após a promulgação da lei Argentina do Ensino Superior (Lei 24521/1995), a CONEAU passou a ser o organismo público da Argentina para a avaliação e credenciamento de Universidade, com fortes ramificações e atuação no Ministério da Educação e no Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva do Governo Argentino.

A CONEAU é um organismo descentralizado que tem por finalidade avaliar os projetos institucionais dos novos estabelecimentos de ensino superior públicos e privados, promover também a avaliação externa dos cursos oferecidos pelos IES, bem como o reconhecimento e autorização para funcionamento de novos curso de graduação e pós-graduação.

O Artigo 46 da Lei 24521/1995, que trata do Ensino Superior argentino estabelece que:

A comissão Nacional de Avaliação e reconhecimento Universitário é um organismo descentralizado, que funciona na jurisdição do Ministério da Educação, e que tem por funções: a) coordenar e executar a avaliação externa; b) reconhecimento dos cursos de

graduação e pós-graduação; c) pronunciar-se sobre a viabilidade dos projetos institucionais e d) Outorgar a autorização provisória ou reconhecimento definitivo das Universidades privadas. (Lei argentina nº 24521/1995, tradução livre)

Mesmo a Argentina e o Brasil sendo Estados membros do Mercosul, e após todas as discussões no âmbito das políticas de reconhecimento dos títulos acadêmicos dos países do Bloco do Sul, ainda se estabelece nos dois países pesquisados, mecanismos próprios para a validação e movimentação de portadores de diplomas universitários, inexistindo o reconhecimento automático das certificações e do exercício profissional.

Cabe destaque ao fato da Argentina já estabelecer convênios bilaterais para o reconhecimento mútuo de títulos de educação superior com a Colômbia, Chile e Espanha.

No Mercosul/SEM ainda precisa ser ampliado o conceito de mobilidade, tão presentes nos objetivos e metas do Setor Educacional. O acordo Mercosul/CMC/DEC nº 17/2008 trata da criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas emitidos por IES dos países do Cone Sul – Sistema ARCU-SUL, que é a tentativa de materializar uma articulação entre as agências nacionais de credenciamento com vistas à mobilidade de estudantes e pesquisadores dentro do bloco no que diz respeito aos cursos superiores.

A finalidade primordial do ARCU-SUL é potencializar a cooperação educacional e científica no bloco, com a finalidade de estudar critérios comuns de qualidade dos cursos oferecidos pelos IES dos países membros, na tentativa de permitir a livre circulação para fins e formação e pesquisa, sendo que a circulação de estudantes, professores e pesquisadores atende ao princípio da formação não se estendendo ao exercício profissional.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UMA ESTRATÉGIA PARA O FORTALECIMENTO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL.

A Comissão Regional Coordenadora da Formação Docente – CRC-FD foi última comissão regional constituída pelo Setor Educacional do Mercosul, datada de 2011, tem seu nascimento marcado pela necessidade iminente de pensar a formação de professores como uma referência estruturante para a construção de sistemas educacionais que atendam às novas demandas sociais, e ao mesmo tempo, configure um espaço para a construção de parâmetros comuns para o pensamento educacional do Setor Educacional do Mercosul. Neste sentido, a constituição de um espaço que pensa e elabora questões relacionadas à formação de professores, dentro no SEM, é um avanço para a consolidação dos estudos e das tomadas de decisões dentro do bloco, no sentido de organizar e permitir que toda a política educacional seja pensada tendo o professor como protagonista.

Charlot (2002) traz para a compreensão da importância sobre a formação de professores:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ele é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas [...] prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional numa perspectiva de formação permanente. (CHARLOT, 2002, p.108)

Além do sentido que o estudo e a reflexão sobre os processos de formação dos docentes têm para o SEM, Bernard Charlot nos alerta sobre o papel de construção de identidade que o tema tem, ou seja, o sucesso da prática profissional do professor depende necessariamente de programas sólidos e consistentes de formação, que repercutirão nos parâmetros de qualidade da educação dos países atendidos e estudados pelo SEM.

Mesmo não sendo uma pauta exclusiva do SEM, pois em diversos documentos, acordos e protocolos políticos, é possível constatar a presença de políticas de educação que destacam o papel estruturante que a formação de professores devem ter para alavancar os sistemas de educação, a constituição de novas intenções e projetos voltados para a formação docente no Mercosul é uma

iniciativa que encontra aporte tanto na literatura científica, como em antigos protocolos educacionais.

Por exemplo, a “Declaração de Concepção”², emitida no Chile pelos Ministros de Educação dos países Ibero-americanos, na reunião que aconteceu entre os dias 24 e 25 de setembro de 1996, na VI Conferência Ibero-americana de Educação. Lampert(1998) explica que o documento menciona categoricamente a necessidade de examinar de forma concreta como a educação pode contribuir para consolidar a democracia e assegurar a integração e participação dos países no processo de integração regional, o mesmo documento destaca, que para garantir a eficiência dos sistemas educacionais e desta forma responder às demandas políticas e sociais é necessário melhorar as políticas de formação e aperfeiçoamento de professores, a fim de promover a participação social na educação.

É importante considerar que além de pensar aspectos referentes à formação de professores, de igual forma, é fundamental estruturar as instituições formadoras de professores, pensar nos seus currículos, nas condições de trabalho dos professores, nos investimentos públicos na educação e na consolidação de legislações que organizem e fundamentem os sistemas educacionais, só desta forma, e através do conjunto destas políticas os docentes de fato efetivarão a seu papel nos sistemas educacionais.

As leituras das atas das reuniões do CRC-FD, datadas de 23 de março de 2011, reunião acontecida em Assunção/Paraguai, a reunião datada de 30 de abril de 2012, que aconteceu em Buenos Aires/Argentina e o encontro do CRC-FD de Montevideu, no Uruguai, em 11 de julho de 2013 dão conta que a criação de uma comissão voltado para o estudo da formação docente no SEM, aconteceu necessariamente para estudar as características e particularidades dos programas de formações de professores do Mercosul.

O CRC-FD é formado por quatro grupos específicos de trabalho – o Grupo de Trabalho (GT) de Educação na Diversidade, o GT de Formação de professores de

² Conferência Ibero-Americana de Educação – 1996 – Documento da Organização de Estados Ibero-americanos, nº02, novembro de 1996. LAMPERT, Ernani. Educação e MERCOSUL: desafios e perspectivas, Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 9-28, 1998.

português e espanhol, o GT de educação a Distância e a Comissão *Ad Hoc*³ do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul – PASEM.

Mais uma vez recorreremos às atas das reuniões dos grupos de trabalho que constituem o CRC-FD para entendermos as finalidades e objetivos de cada GT.

O GT de Educação na Diversidade tem na sua constituição e nos seus objetivos a intenção de estudar e analisar questões relacionadas à educação e direitos humanos, relações étnico-raciais, educação das populações indígenas, educação no campo, educação e gênero e diversidade sexual.

A primeira reunião do GT Educação na Diversidade aconteceu em Brasília/ Distrito Federal – Brasil e foi coordenado pelo Ministério da Educação Brasileiro através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Houve dois momentos específicos: a apresentação das atividades na área de educação e diversidade do MEC/SECAD e da construção do plano de metas do GT que iria compor o Plano de ação do SEM 2011- 2015.

O GT de Formação de Professores de Português e Espanhol (GTFPPE) amplia as discussões do SEM sobre estudos linguísticos e regionalismo, com a finalidade de permitir o intercâmbio de saberes relacionados aos aspectos da língua e do regionalismo no Bloco, além de propor interações no campo cultural relacionado à língua portuguesa e espanhola. O GT também propõe iniciativas para o aperfeiçoamento do processo de ensino das línguas dos países do Mercosul, abrindo a possibilidade de projetos e políticas voltados para uma escola básica bilíngue (português e espanhol).

No GT, há constante fomento aos intercâmbios e diálogos de grupos de escritores de língua portuguesa e espanhola, a fim de permitir a troca de experiências exitosas no campo da educação e cultura, tendo as línguas e seus constantes desdobramentos como referência para o processo de regionalismo.

As últimas reuniões do GTFPPE (Grupo de Trabalho de Formação de Professores de Português e Espanhol) ocorridas em 2010 e 2011, também tiveram como pauta a construção das metas para o Plano de Ação do SEM (2011-2015).

³ *Ad Hoc (latim)* - “criado para este propósito”, “para esse caso”. Dicionário essencial da língua Portuguesa – SACCONI, L.A. São Paulo, 2001.

O GT de Educação à Distância - GTEAD encontra-se em processo de construção e segundo o Plano de Ação do SEM (2011-2015) deve funcionar nos mesmos moldes dos outros GT vinculado ao CTC – FD. No Plano de Ação do SEM é possível visualizar diversos indicativos de que a construção de um GT específico para a análise dos dados e projetos ligados à modalidade educacional de EAD – Educação à Distância, atende às novas demandas sociais e educacionais que permitiu nos últimos anos o crescimento expressivos de sistemas e propostas educacionais que utilizam plataformas virtuais. É importante grifar que a modalidade educacional EAD encontra-se presente nas legislações educacionais de todos os países membros do Mercosul.

O SEM utiliza a educação como um tema articulador para o processo de consolidação da aliança regional, é cada vez mais evidente que os blocos regionais, necessariamente, precisam dialogar com outras organizações internacionais.

Bernabé (2003) trata da questão da articulação entre blocos regionais e instituições internacionais, para ele, “os blocos regionais não podem encontrar apenas com seus vizinhos de fronteiras, as possíveis soluções de seus problemas, é necessário articulações permanentes com organizações mundiais” (p.153). É justamente com este sentido que o SEM nos últimos anos estabeleceu convênios, protocolos e acordo, com outros blocos econômicos e instituições e organismos internacionais, com destaque para o acordo do Mercosul/SEM com a União Europeia⁴, que resultou num programa específico de formações docente – que é o Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul - PASEM

O PASEM tem como foco a implementação de políticas de formação de docentes, o reconhecimento de estudos desenvolvidos no Bloco, a formação de professores de Português e Espanhol e todos os possíveis desdobramentos das ações do SEM.

O gerenciamento e execução financeira do PASEM é desenvolvido pelo Ministério da Educação argentino, através da União Geral de Financiamento Internacional.

⁴ União Econômica e Política de vinte e oito Estados-membros independentes da Europa

Os instituições de ensino superior são convocadas através de licitações internacionais e editais próprios para a apresentação de propostas de construção de redes que desenvolvam estudos e projetos em áreas de interesse educacional, como superação da violência, Inclusão educacional e abandono escolar, formação docente e custeio de passagens aéreas e terrestres para a mobilidade de professores e alunos que participam de formações no Bloco.

2.4 CURRÍCULO – UMA ABORDAGEM POLÍTICA E CULTURAL

A palavra currículo vem do latim *currere* “um caminho a ser feito ou o percurso de uma jornada”, e geralmente é definido como o percurso de estudo numa instituição educacional (MACKERNAN, 2009).

Estudos pedagógicos dão conta de classificar os diversos níveis de currículo, como sendo: formal, real e oculto.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996).

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma explícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2005, p.78).

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000, p.109)

O currículo formal é representado pela materialização das intenções pedagógicas dos sistemas educacionais, que apresentam os componentes

curriculares, os objetivos, as áreas e as disciplinas que serão estudadas, ou seja, são diretrizes traçadas institucionalmente. Já o currículo real é o que de verdade acontece na dinâmica educacional, o que vigora na relação entre educadores e educandos na sala de aula, e transpõe o que foi definido nos planejamentos institucionais.

O Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é auto biografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p.150)

A multiplicidade do sentido que o currículo pode ter em cada espaço educacional, contempla o conceito que o currículo oculto, que manifesta-se nas entrelinhas e movimentos ideológicos do exercício docente e institucional.

Para Sacristán (2000), o currículo se constitui numa *praxis* não é estático, nem apenas modos ou teorias de pensar a educação. Para esse autor, currículo:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistema ou práticas diversas que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que a modelam. (SACRISTAN, 2000, p. 34)

Diante do contexto de regionalização e de novas configurações mundiais, a importância da conceituação de currículo, bem como, a compreensão do sentido que o currículo tem no contexto da educação ganha uma dimensão estruturante para a concretização dos objetivos da pesquisa proposta neste documento.

O papel de sustentação que o currículo tem em todos os níveis da educação é de fácil constatação na literatura, ao mesmo tempo em que é possível de identificação nas discussões sobre educação.

Se a configuração mundial tem mudado frente ao que comumente é chamada de globalização, para uma sociedade que cada vez mais tende a se agrupar em blocos econômicos, da mesma forma, as formulações curriculares necessitam

obrigatoriamente de uma composição que atenda aos novos significados sociais e políticos das nações.

O currículo formal se preocupa com o que é planejado, implementado, ensinado, apreendido, avaliado e pesquisado nas escolas em todos os níveis de educação.

Diante da diversidade com que se constitui e se organizam os blocos econômicos, formados por diferentes nações, o papel do currículo na formação de suas implicações necessita de um amparo na diversidade para a construção de um processo educacional que agrupe, e não disperse nas diferenças.

Neste sentido, Sacristán (2002) afirma que, as sociedades modernas são complexas e sua pluralidade é uma realidade antropológica que a democracia deve acompanhar e proporcionar canais para sua expressão e, inclusive, estimular. Ainda que se trate de sociedades monoculturais do ponto de vista linguístico, religioso ou étnico, a heterogeneidade é uma condição visível.

Não se trata de contemplar no currículo as diferenças, e sim, de ensiná-las para reforçá-las. Apreciam a diversidade para fora, mas talvez nem tanto para dentro. Partem da ideia de que cada cultura é algo homogêneo que tem uma unidade e a separa do resto (SACRISTÁN, 2009).

As atualizações dos currículos frente às novas demandas, principalmente, no que é tangencial à pluralidade e adversidades das novas configurações mundiais, representam os grandes desafios na construção de estratégias capazes de atender tal demanda, com destaque para os currículos que formam docentes.

Para Roberto Sidnei Macêdo (2000), o currículo acadêmico é uma instituição em crise. Existe a necessidade de desconstrução dos cânones curriculares e a construção de novas concepções e estruturas curriculares como sinais positivos dos novos tempos, por outro, faz-se necessário dizer que o currículo não deve transformar-se apenas por pressões externas e/ou sustos provocados pela necessidade de adequar-se.

Para esse autor, o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como se auto-eco-organiza mediado por instâncias reais (MACÊDO, 2000).

Para Tadeu e Moreira (2011), o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais particulares.

Currículo transmite várias visões sociais particulares que são interessadas. O currículo produz as identidades sociais, não é transcendente nem atemporal. Ele tem história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA e MOREIRA, 1995).

Para Apple (1995):

[...] a educação está intimamente ligada à política e cultura, logo currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva resultado da seleção de alguém [...] É produto das tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59)

Cesar Coll (1997) colabora com a conceituação de currículo. Para ele, o currículo é um elo entre a declaração de princípios geral e sua tradução operacional. É lógico portanto, que a elaboração ocupe espaço central nos planos e reformas educacionais.

Localizar o currículo socialmente e culturalmente parece consenso entre teóricos pesquisados. Estruturar o processo educacional dentro da complexidade social, mesmo que tal sociedade encontre-se num processo dinâmico de mudanças e quebra de paradigmas tem sido sustentado nas diversas leituras sobre o conceito, importância e configurações do currículo.

De acordo com o pensamento de Kleibard (1980), uma das características mais desconcertantes na área de estudos sobre currículo é a ausência da perspectiva histórica.

Sem o conhecimento real da história da sociedade, bem como dos seus possíveis desdobramentos políticos e sociais, torna-se mais difícil construir elementos curriculares que de fato representem a sociedade real.

Para Viana e Henriques (2010), a construção de um currículo centrado na cultura e, especificamente, nos saberes e práticas culturais das coletividades tem ganhado destaque nas discussões educacionais, pelo fato de não se conceber um currículo neutro, nem desarticulado com o modelo social vigente.

Quando se discute a questão da cultura no currículo, a ideia da importância do patrimônio ganha força (...), o patrimônio está intimamente ligado à cultura e, da mesma forma que, o currículo está sujeito a um processo de significação ativa nos diversos contextos sociais (VIANA e HENRIQUES, 2010).

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Carlos Marcelo Garcia (1999), a formação inicial docente apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações, e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

O Conceito de formação incluiu dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em face a outras concepções técnicas (...) Ampliando a discussão sobre o conceito de formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em suas práticas pedagógicas e funções docente (GARCIA, 1999)

Por conta das diversas mudanças ocorridas e das novas configurações nacionais e internacionais, a formação de docentes para a educação básica também passou por diversas transformações.

As mudanças ocorridas no âmbito educacional e das enormes demandas intelectuais, políticas e tecnológicas a que o professor atualmente se viu obrigado a atender, esforços por parte do governo e daqueles que compõem a educação brasileira convergiram no sentido de inteirar o professor a respeito deste novo redimensionamento da sua própria prática.

Na literatura sobre formação de professores é comum a divisão entre formação inicial e formação continuada dos docentes, sendo que nesta pesquisa, a referência é a formação inicial de professores, adquirida em Instituições de Ensino Superior.

No exemplo do caso brasileiro, a partir da década de 1990, mudanças significativas ocorreram no cenário da educação nacional, com destaque para a promulgação em 1996 da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. Naquele mesmo ano, também foi estabelecido a Emenda Constitucional nº 1, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), doze anos depois transformado em FUNDEB com a sua ampliação para a Educação Infantil e Ensino Médio.

Dentre as diversas proposições da nova Lei de Diretrizes e Bases e da Lei do FUNDEF, cabe destaque para a reestruturação da política de formação inicial dos professores, mais especificamente, criando a chamada década da educação, na qual os profissionais do magistério deveriam ter nível superior para a docência em qualquer nível da educação básica, seria o requisito mínimo para o ingresso na docência, ao mesmo tempo em que, para os profissionais que já compunha os quadros de docência e não tinham o nível superior, deveriam cursar para garanti a continuidade e avanços na carreira do magistério. A década da educação compreende o intervalo em 1997 a 2007.

Ainda no Brasil, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) é um documento importante na compreensão das principais mudanças ocorridas no cenário da educação brasileira nos últimos anos.

No âmbito internacional cabe destaque para a Conferência Mundial da Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como resultado da Conferência foi definido em documento (Declaração Mundial de Educação para Todos) as diretrizes internacionais para o desenvolvimento de políticas prioritárias na área de educação aos países em desenvolvimento, com destaque para participação de agentes internacionais como Banco Mundial impondo metas e prazos para indicadores educacionais, incluindo

aspectos relacionados à formação inicial de professores. Tanto o Brasil como a Argentina assinaram a Declaração Mundial de Educação para todos.

As transformações ocorridas e a reconfiguração das legislações apontam para significativas mudanças no cenário educacional, definindo novas estruturas curriculares na formação docentes.

Para Gatti (2010), o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino.

Segundo Tardif e Lessard (2005), o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporânea, umas das chaves para entender suas transformações.

Colocar a docência no centro das atenções de pensamento pedagógico passa necessariamente, por um novo olhar para as propostas de formação de professores, trazendo-os para o protagonismo e reforçando características como a flexibilidade e criatividade, diante das constantes mudanças que ocorrem no mundo e nas organizações que processam conhecimento.

Perrenoud (1999) contribui afirmando que, a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida, requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade.

O Próximo capítulo indicará os caminhos científicos/metodológicos que sustentam a construção desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é a metodologia exploratória, tendo como etapas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, baseadas numa referência de análise qualitativa dos dados emergentes. “A pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

O objeto que foi pesquisado manteve um permanente diálogo com a literatura existente sobre currículo, formação de professores e Mercosul. Por se tratar de uma análise da presença de princípios do Mercosul nos currículos de formação inicial de professores, do Brasil e da Argentina, tomando como referência os elementos singulares dos objetos de pesquisas, sem estabelecer comparações, numa perspectiva contrastiva.

A análise contrastiva é amplamente utilizada nos estudos linguísticos, principalmente quando tem como objetivo o estudo de elementos presentes em duas línguas estrangeiras distintas, sem a ideia de compará-la, mas de ressaltar elementos singulares nas duas.

Autores como Vandresen (1998) apud Fialho (2005,) e Gargallo (1993) destacam as características da análise contrastiva nos estudos linguísticos como um forte instrumento de identificação de características e fatores históricos dos objetos pesquisados.

Embora a análise contrastiva seja amplamente utilizada nos estudos linguísticos, principalmente para estabelecer referências entre duas línguas distintas, no campo das ciências sociais, construir um trabalho científico numa perspectiva contrastiva é desconsiderar a simples comparação e buscar compreender o caráter individual e singular dos fenômenos. A busca de similaridades e as diferenças que possam fundamentar a identidade do objeto a ser compreendido.

Foram como estratégias para a coleta de dados: a pesquisa nos sites institucionais das Universidades pesquisadas, nos órgãos governamentais que regulamentam o Ensino Superior nos dois países pesquisados e através de

entrevistas semiestruturadas com docentes, coordenadores de curso e representantes das Universidades pesquisadas, bem como a busca e análise das legislações educacionais do Brasil e Argentina sobre o tema.

Embora os dois espaços de pesquisas, a Universidade brasileira e argentina, tenham sido observadas in lócus, a pesquisa virtual, através dos sites das Instituições, centros de pesquisas e órgãos governamentais como o site do Ministério da Educação do Brasil e da Argentina, e o site oficial do Mercosul foram estudados e analisados através de pesquisas virtuais.

Sobre a possibilidade de desenvolver pesquisas utilizando plataformas virtuais, como espaço de investigação e busca de dados científicos, Hine (2004) colabora:

Realizar uma pesquisa etnográfica através de espaços virtuais é abrir novas possibilidades para enriquecer as reflexões sobre o que significa fazer parte da internet. Neste sentido, a investigação é ampliada tanto nas fontes quanto nos informantes, portanto a etnografia virtual permite a mobilidade e uma diversidade de espaços que darão elementos para a criação de objetos etnográficos que atravessam espaços geográficos. Pensar etnografia como um modo de conhecer em sua totalidade novas culturas. (HINE, 2004, p.18, tradução livre)

De acordo com Macedo:

A pesquisa é um campo da *práxis* social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana. (MACEDO, 2009, p. 82)

Para Minayo (1998):

Com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1998, p. 22)

A opção por uma metodologia qualitativa parte do princípio que a pesquisa deve ser estruturada tendo os agentes sociais como os principais interlocutores das demandas e práticas sociais, sempre na perspectiva que a obtenção, análise e compreensão dos dados, partirão de diversas estratégias para uma ampla

percepção do objeto em tela nesta pesquisa. De acordo com o pensamento de Denzi e Lincol (2006):

A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando envolver, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOL, 2006, p. 17)

Gatti arremata: “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (GATTI, 2008, p. 47).

A abordagem qualitativa, por sua natureza, valida a utilização de diversas técnicas para a obtenção de dados, o que permite uma melhor compreensão do objeto de estudo. Goldemberg destaca que são as várias análises e interpretações dos dados “que permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” (2000, p. 62).

A sociedade humana ou a vida humana em grupo é vista como consistindo de pessoas que interagem, ou seja, pessoas em ação que desenvolvem atividades diferenciadas que as colocam em diferentes situações. O princípio fundamental é que os grupos humanos, assim como a sociedade, “existem em ação e devem ser vistos em termos de ação” (HAGUETTE, 2005).

Esta pesquisa foi fundamentada no princípio de que todo o conhecimento tem uma intencionalidade social, portanto, o caráter coletivo e interativo são basilares e representam grande impacto no âmbito das pesquisas qualitativas. Segundo Melucci (2005):

Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais submetidos aos vínculos da ordem construída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente significado na pesquisa. (MELUCCI, 2005, p. 29)

As diversas leituras de estudiosos das Políticas Sociais e das metodologias de pesquisa permitem uma convergência de ideias em torno da utilização de pesquisas qualitativas no campo dos fenômenos sociais. Para Ludke e André (1986):

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em interpretar a perspectiva dos participantes. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13)

Antes do detalhamento das etapas metodológicas desta pesquisa, cabe vistas ao que Macêdo (2009) trás:

A prática em pesquisa qualitativa nos mostra que, em realidade, a interpretação se dá em todo o processo da pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção e sistematização analítica e interpretativa que irremediavelmente, se transformará num ponto de final aberto, até porque, discordamos da noção de que pesquisa é só processo e/ou estratégia acadêmica. (MACEDO, 2009, p. 97)

A pesquisa apresenta três etapas, que dialogam e se complementam. A primeira etapa, constou da pesquisa bibliográfica, a busca de parâmetros conceituais e aporte teórico, que fundamentou a pesquisa, buscamos diversos olhares e versões sobre o processo de globalização e constituição do Bloco do Mercosul, o currículo e todas as suas possibilidades, bem como, a formação de professores. A segunda etapa tratou da pesquisa documental, tendo como referência a análise dos documentos e textos da legislação que trata do Mercosul, das políticas e legislações educacionais do Brasil e da Argentina, dos documentos das Universidades pesquisadas – Universidade Católica do Salvador e Universidade Católica da Argentina, ementas dos cursos de formação inicial de professores, incluindo as fontes virtuais como sites da internet e acervos digitalizados.

A terceira etapa consistiu na elaboração de roteiros de entrevistas semiestruturadas, a aplicação das entrevistas com 03 (três) Professores, 01 (um) Coordenador de Curso e 01 (um) Membro do Corpo Diretivo das Instituições de Ensino Superior pesquisadas no Brasil e na Argentina, e na organização, categorização e análise dos dados obtidos.

Ao desenvolver as três etapas da pesquisa foi possível construir uma triangulação para uma compreensão ampla e articulada do objeto da pesquisa. O diálogo entre o referencial teórico, os dados obtidos nos documentos e os achados e informações reveladas pelas entrevistas, de fato, potencializou a percepção de fenômenos que emergiram durante o estudo.

Para Macêdo (2009), a triangulação tem a função de “enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado a partir de contextos heurísticos relevantes”. O mesmo autor, reforça:

A ideia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão (MACEDO, 2009, p.102).

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL – DOCUMENTOS COMO FONTE DE ANÁLISE

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles pode-se extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

O pesquisador ao utilizar documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, portanto ao analisar os documentos, critérios devem ser observados para evitar que interpretações equivocadas sejam feitas, bem como a incompreensão dos momentos históricos das referidas fontes e suas possíveis articulações com o objeto pesquisado.

Para Mendonça (2011), sem documentos não se faz história. A pesquisa analisou os documentos disponibilizados pela Universidade Católica do Salvador (Brasil), especificamente, do acervo da Faculdade de Educação e colegiado do

curso de Pedagogia, da mesma forma, os documentos disponibilizados pela Pontifícia Universidade Católica da Argentina, entre 2012 e 2013.

Projetos Institucionais, Projetos Pedagógico dos Cursos pesquisados, legislação educacional, componentes curriculares, ementas, publicações acadêmicas, atos institucionais e outras fontes foram utilizados como documentos a serem pesquisados.

A literatura sobre a pesquisa documental é enfática ao citar a importância que o pesquisador tem diante dos documentos pesquisados, reforçando o papel de destaque que a criatividade do pesquisador ocupa na tarefa científica de buscar fonte seguras e pertinentes e ao mesmo tempo situar tais informações no tempo histórico da pesquisa desenvolvida. Cabe ainda uma reflexão sobre o caráter criativo do pesquisador, pois em todos os métodos tal qualidade precisa ser demonstrada, não apenas na análise documental. “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

Embora tenha sido dado um papel de destaque aos diversos documentos oficiais que serão analisados na pesquisa exemplificada neste artigo, cabe a sinalização de que a pesquisa documental tem o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo como interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Cabe neste momento uma distinção entre Pesquisa Documental – meio de obtenção dos dados deste projeto – e a Pesquisa Bibliográfica – elemento amplamente utilizado nos meios científicos. A necessidade desta diferenciação justifica-se pela proximidade de sentido que as duas pesquisas têm.

A Pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios,

reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes e na abordagem que será adotado pelo pesquisador ao abordar o tema pesquisado em consonância com os documentos pesquisados. Portanto, o enfoque que será dado pela pesquisa dará a dimensão real dos documentos no trabalho científico proposto.

A opção desta pesquisa é adotar a pesquisa documental como referência básica para a definição dos objetivos traçados.

Um dos grandes desafios que a pesquisa documental apresenta ao pesquisador é a confiabilidade das fontes, que demandará uma maturidade do pesquisador, e ao mesmo tempo, que exige procedimentos metodológicos sérios e coerentes com o objeto pesquisado.

Como foi citado em vários momentos a palavra *documento*, cabe portanto, uma definição da mesma para aperfeiçoar a reflexão sobre a relevância que o mesmo desempenha dentro do campo científico.

No final do século XIX, com a escola positivista, o registro escolhido pela maioria dos historiadores era o documento escrito, sobretudo o oficial. Esse documento assumia o peso da prova histórica e a objetividade em garantia pela fidelidade ao mesmo.

Este conceito de documento será profundamente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, pois ao privilegiar uma abordagem mais globalizante amplia substancialmente o conceito de documento: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p. 296).

Ao observar o quanto o conceito de documento foi ampliado, partindo da ideia reducionista de considerar apenas os escritos oficiais como fonte documental, até o sentido que CELLARD atribui, que amplia o conceito e fortalece o sentido testemunhal que os diversos documentos - em suas mais diversas formas, tipologias

e origens, pode-se concluir a importância e relevância que a pesquisa documental pode representar nas pesquisas acadêmicas.

É importante grifar que todo o processo de construção científica e do conhecimento, necessariamente, atende a uma demanda social, portanto o caráter da produção de ideias precisa ser concebido dentro do contexto social onde é produzido. Deste modo, o texto que ora é introduzido faz parte do elenco de atividades que exercitam as discussões sobre Metodologia Científica nas Ciências Humanas do curso de mestrado citado anteriormente, com a finalidade de associar aspectos da análise documental e sua relevância para a pesquisa acadêmica na área de educação.

Colocar em destaque a pesquisa documental implicar trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

O propósito não é parecer inédito ao propor uma discussão sobre análise documental e pesquisa em educação, quando por via de regra, o grupo focal, análise de discurso, estudo de caso e outros parecem mais “populares” e mais recomendados dentro do processo de pesquisa, porém reconhecendo que objeto e método devem ser construídos dentro de uma análise única. Da mesma forma, é basilar reconhecer que nem sempre um único método consegue responder à problematização de uma pesquisa científica, sendo constantemente necessário recorrer a mais de um método. A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Segundo Macêdo (2000), a análise documental constitui-se num recurso precioso para este tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão ao mesmo tempo aprofundando-a.

Contextualizar os documentos na realidade concreta e no momento histórico são elementos imprescindíveis para a fiel composição dos fatos.

Neste sentido, Mendonça (2011) contribui: o documento não existe por si próprio, mas em relação com outros documentos, e cumpre não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte.

3.2 A ENTREVISTA

Como uma das etapas do percurso metodológico desta pesquisa, a entrevista buscou o aprofundamento das questões levantadas durante a análise dos documentos e das legislações.

Para uma melhor compreensão do objeto estudado por esta pesquisa acadêmica, buscamos a entrevista como um recurso metodológico que, associado à pesquisa bibliográfica, documental e a observação, complementassem a percepção da realidade pesquisada.

A entrevista é definida por Haguete (2005) como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. (LAKATOS, 1996, p. 45)

Alguns cuidados são importantes no momento da entrevista, principalmente pelo fato de que o entrevistador deve ter clareza e segurança das perguntas que serão feitas, e da mesma forma, a atenção para interpretar as entrelinhas do que é respondido.

Uma entrevista bem sucedida depende muito do domínio do entrevistador sobre as questões previstas no roteiro. O conhecimento ou familiaridade com o tema

evitará confusões e atrapalhos por parte do entrevistador, além disso, perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação (BONI e QUARESMA, 2005).

Um fator importante é a atenção e o cuidado no momento de transcrição. O ato de transcrever não pode ser encarado como uma ação mecânica, pelo contrário deve-se registrar todas as situações que aconteceram durante a entrevista, e ao mesmo tempo, depurar no momento de escrever o resultado da pesquisa.

O roteiro das perguntas abertas e fechadas devem ser organizados de forma a cumprir o que foi definido no momento de concepção dos objetivos da pesquisa. Desta forma este recurso científico contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado.

3.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Durante o processo da pesquisa foram analisados os currículos dos cursos de formação inicial de professores em dois países do Mercosul – Brasil e Argentina. O Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (Brasil) e o Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Católica da Argentina, Buenos Aires (Argentina).

A finalidade da pesquisa é compreender se os princípios educacionais previstos nos documentos e acordos protocolados no Bloco Regional (Mercosul) alcançam os seus objetivos, e ao mesmo tempo, dialogam com as Instituições educacionais responsáveis pela formação de docentes nos países membros do Bloco.

Através desta investigação científica é possível compreender como a formação de blocos regionais, e especificamente, o Mercosul, se relacionam com o Mercosul.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS

O projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética, através da Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, com número de registro 1611703.4.00005032, sendo por eles encaminhado ao Comitê de Ética do Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia – IMES e aprovado sem restrições.

A coleta das informações seguiu os critérios éticos estabelecidos na legislação brasileira. Os entrevistados na Universidade brasileira e na Universidade argentina tiveram acesso ao projeto desta pesquisa com todo o seu detalhamento e objetivos. As duas universidades pesquisadas autorizaram o acesso aos documentos da Instituição, bem como, os documentos referentes aos cursos de formação de professores.

Previamente, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para conhecimento de cada entrevistado, que após a leitura procedeu com a assinatura do referido documento. Foi acordado entre o pesquisador e os entrevistados, que para a manutenção do anonimato das suas identidades não usaríamos no texto da pesquisa os nomes dos informantes, sendo para isso utilizado um código com tal finalidade.

Na Universidade argentina foi apresentado o resumo do projeto de pesquisa na língua espanhola, carta de apresentação da UCSAL, dando as credenciais do pesquisador e da orientadora da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na língua dos entrevistados.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e compõem o acervo da pesquisa.

3.5 HISTÓRICO E LÓCUS DA PESQUISA

A efetiva participação como pesquisador do GAPPS – Grupo de pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Sociais, vinculado ao Mestrado em Políticas Sociais

e Cidadania da Ucsal permitiu uma inserção ampla nas discussões sobre as atividades do Setor Educacional do Mercosul.

A participação dos alunos de graduação e pós-graduação em grupos de pesquisas das Universidades é encarado como uma oportunidade de aprimoramento da capacidade de estudo, troca de experiências e familiarização com as temáticas e suas diversas possibilidades de articulação com o pensamento acadêmico, mundo do trabalho e realidade social.

Embora esteja ancorada em princípios como o Ensino, Pesquisa e Extensão, as Universidades, muitas vezes enfatizam predominantemente o Ensino e deixam em segundo plano a inserção dos alunos na Pesquisa e Extensão universitária, em se tratando de alunos trabalhadores e já inseridos no mercado de trabalho, a realidade é ainda mais perceptível.

“O conhecimento científico é um processo de busca de resposta” (MOROZ, 2006), e neste sentido, ter participado das diversas atividades acadêmicas do GAPPS, suscitou a indagação, se a extensa agenda do Mercosul sobre educação efetivamente estaria tangenciando a construção científica nas Universidades dos países membros do Bloco. De forma particular, nos programas acadêmicos destinados à formação dos futuros docentes.

Se os blocos regionais surgem com a necessidade de fortalecer os Países frente aos desafios impostos pela globalização das economias, a internalização dos conceitos e estratégias dos Blocos só se efetivariam nas sociedades dos Estados envolvidos, quando os elementos basilares e estruturantes destes agrupamentos fossem tratados e analisados nos seus contextos educacionais e formativos. Neste momento, a questão curricular e de formação de docentes emergem, fomentando indagações muitas vezes compartilhadas no grupo de pesquisa.

Para Macedo (2011), o “fundante da educação é a formação”, tal compreensão alicerça a iniciativa de pesquisar duas Universidades do Mercosul para entender como os conceitos do bloco regional são introduzidos nos programas de formação dos docentes.

Em 2011, é iniciado a nossa participação nas discussões do grupo de pesquisa, que resultou na construção de um projeto de pesquisa que se materializou

através de investigações em diversas fontes, incluindo a pesquisa e observação nas duas Universidades do Mercosul.

Através do apoio financeiro da FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, foi possível realizar a pesquisa na UCA - Universidade Católica da Argentina, na Cidade de Buenos Aires, no período de 21 de abril a 01 de maio de 2013.

Em ciência, o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por um certo tempo (GATTI, 2010). A qualificação da pesquisa acontece no segundo semestre de 2012, já com a definição das Universidades que serão pesquisadas, porém em março de 2013, acontece a escolha do novo Pontífice da Igreja Apostólica Romana, o Papa Francisco, argentino, que até então, era o Grã-Chanceler da Universidade Católica da Argentina, o que em muito dificultou o andamento da pesquisa in lócus, que aconteceu entre abril e maio do mesmo ano. Toda a Universidade passou a redobrar sua atenção, pois jornalistas e pesquisadores de diversas partes do mundo iniciaram diversas pesquisas e investigações na UCA, a maioria de cunho jornalístico, pois a Universidade era um dos espaços de trabalho do novo Pontífice.

As entrevistas com os representantes da Universidade, Coordenadores dos cursos e professores só eram permitidas com autorizações da Reitoria da Universidade. Após diversas tentativas, conseguimos ter acesso à documentação e foi possível realizar as entrevistas com três coordenadores e quatro professores. Na Universidade Católica do Salvador as entrevistas e coleta de dados e documentos aconteceram sem dificuldades, porém o acervo sobre a história da Universidade Católica de Salvador (Brasil), bem como, o histórico da Faculdade de Educação não estavam organizados, sendo necessário uma atenção redobrada para encontrar no acervo da biblioteca central da Universidade, os documentos históricos.

A seguir apresentamos o contexto da Instituição pesquisada no Brasil e na Argentina, suas principais características, a análise dos dados e os principais achados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA - A UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR

A Universidade Católica do Salvador foi reconhecida pelo Decreto Federal número 58/1961, de 18/10/1961, localizada na Cidade de Salvador, atualmente dividida em quatro campi (Federação, Pituauçu, Garibaldi e Joana Angélica), oferece cursos de graduação e pós – graduação (lato sensu e stricto sensu) nas áreas de ciências humanas, Ciências Naturais e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas. De tradição Católica, a UCSAL está vinculada à Arquidiocese de Salvador e Primaz do Brasil.

Salvador já nasceu capital sem ter sido província, e foi por muitos anos a maior cidade das Américas. O primeiro contato dos descobridores portugueses com as terras da atual cidade do Salvador ocorreu quando da viagem da nau que levou ao Reino a boa nova do descobrimento. A expedição que viera de Portugal para reconhecer a nova conquista da coroa, a 1º de novembro de 1501, encontrou uma baía ampla, cheia de ilhas e muitos habitantes, à qual, sob inspiração da própria data, deu o nome de "Baía de Todos os Santos". Um marco de pedra foi, então, assentado no extremo sul do promontório - lugar hoje ocupado pela fortaleza e farol de Santo Antônio da Barra - assinalando as novas terras incorporadas ao patrimônio de Portugal⁵. (IBGE, 2010)

Figura 2 - Localização Salvador



Fonte: Google. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=p>>. Acesso em: 20/06/2013.

⁵ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=292740>>. Acessado em 12/04/2013.

A Cidade de Salvador – Bahia, localizada na Região Nordeste da República Federativa do Brasil, primeira capital do Brasil e atualmente, terceira maior população do Brasil, conforme os dados do último Censo populacional de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2010. Cidade criada pelo alvará régio de 29 de março de 1549, com atual organização dada pela lei estadual nº 687, de 30/12/1953, publicada no Diário Oficial em 17/02/1954, dividido em 22 subdistritos⁶ (Prefeitura Municipal de Salvador, 2010).

Com uma população de aproximadamente 2.675.656 milhões de habitantes (IBGE, 2010), a Cidade possui um território de 693.276 (quilômetros quadrados), e segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), o PIB – Produto Interno Bruto corresponde a 154.304,46 milhões de reais. Tem uma economia voltada para o setor de serviços com destaque para o turismo⁷ (IBGE, 2010).

O Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), classifica o Brasil na 84^a colocação em os países no que diz respeito ao IDH – índice de Desenvolvimento Humano com um índice de 0,718, portanto, com a suspensão do Paraguai do Mercosul, o Brasil passou a ocupar a última colocação no bloco⁸ (PNUD, 2011).

Salvador - BA possui um IDH de 0,805, e embora seja a 3^a Capital brasileira em população, não aparece entre as dez primeiras colocadas, entre as capitais brasileiras, no ranking do PNUD de IDH (PNUD, 2011).

O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades⁹ (UNESCO, 2013).

⁶ Disponível em www.salvador.ba.gov.br. Acesso em 12/04/2013.

⁷ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=292740>>. Acesso em 12/04/2013.

⁸ Disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_global_2011.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2011>. Acesso em 01/06/2013.

⁹ Disponível em <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0>>. Acesso em 20/07/2013.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação (2013). Uma breve análise do IDH da Cidade de Salvador – Bahia permite a constatação de que o aspecto educacional da população é um desafio que precisa ser superado, portanto, o curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador está inserido numa Cidade com sérios problemas sociais e com indicadores de qualidade de vida que revelam as condições precárias de vida da população.

Quadro 5 - Universidade Católica de Salvador em números

Campi	04 (Federação, Pituaçu, Garibaldi e Joana Angélica)
Número de Professores	537
Número de Alunos Graduação	12.240
Número de Alunos na Pós Graduação lato sensu e stricto sensu	980
Áreas dos cursos oferecidos	04 - Ciências Humanas, Ciências Naturais e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas.

Fonte: Elaborado pelo autor para esta pesquisa.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Católica do Salvador tem como ênfase a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, etapas introdutórias da Educação Básica, conforme a organização educacional brasileira. O curso de graduação em pedagogia, oferecido pela Universidade Católica do Salvador, faz parte da área 1 – Ciências Humanas, e foi criado em 1952 e teve seu primeiro reconhecimento pelo decreto 39.919, datado de 05 de setembro de 1956. Localizado na Cidade de Salvador – Bahia, a Licenciatura de Pedagógica funciona no campus da Federação, com turmas no matutino e noturno. A duração do curso é de quatro anos, e além da habilitação na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, habilitação analisada neste trabalho, também é oferecido o curso de Pedagogia com habilitação em psicopedagogia, ambos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Católica do Salvador.

Conforme estabelece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UCSAL, 2010), a estrutura curricular do curso voltado para a educação infantil e séries iniciais é dividido em três eixos: o primeiro eixo que trata da formação geral, destinada a

oferecer ao aluno a visão abrangente do mundo e da sociedade, caracterizando-o como sujeito histórico, apreendente e participe de sua construção; o segundo versará sobre a formação básica que articulará a área de conhecimento da profissão do pedagogo com outras áreas do saber, proporcionando a aprendizagem contínua de conhecimentos específicos, e por fim um eixo de formação profissional específica, o qual possibilitará a aquisição da sua área de formação.

É importante grifar que a atual organização do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador é fruto de diversas reformas curriculares, duas na década de 1990, a primeira em fevereiro de 1991, a segunda em novembro de 1992, com a conotação de reconstrução da Curso de Pedagogia, que recebia diversas críticas por apresentar características da década de 1950 e 1960, portanto deveria ser reformulado para atender às novas configurações educacionais que emergiam na década de 1990. Em 1991, a Superintendência de Graduação da Universidade Católica do Salvador, constituiu uma comissão para com a atribuição de reformular o currículo do curso de Pedagogia. A constituição do referido colegiado era de membros da direção do curso e professores das diversas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, e neste período foi construído um novo currículo para o Curso de Pedagogia, que representava os anseios dos membros da comissão de reformulação em atualizar os componentes curriculares para atender as demandas daquele momento histórico.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, LDB nº 9.394/1996, foi estruturante para os novos modelos de currículos dos curso de formação de professores, com destaque para os pedagogos, pois a nova legislação apresentou novos paradigmas para a formação dos docentes, principalmente, por propor a extinção dos antigo curso de magistério de Ensino Médio, que historicamente, formava os professores para a educação infantil e séries iniciais, e por propor, a formação dos especialista em administração, planejamento, supervisão e orientação educacional em nível de graduação nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação.

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) 399/98 revogou, no final da década de 1990, e logo após a promulgação da nova LDB 9.394/1996, os antigos dispositivos legais que regulamentavam os cursos de Pedagogia, passando então os

artigos 62 e 64, da nova LDB, a fundamentar as discussões e novas organizações dos cursos de pedagogia.

Art. 62. *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. (Redação dada pela Lei 12.796/2013)*

Art. 64. *A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Redação dada pela Lei 12.796/2013)*

Embora, muitas discussões tenham sido feitas no âmbito das propostas curriculares do curso de pedagogia da Universidade Católica do Salvador, principalmente na década de 1990 e nos primeiros anos após a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/1996), apenas nos anos de 2004 e 2010, novas propostas curriculares e definição de novos eixos formativos são construídos e implementados na Faculdade de Educação da UCSAL, ambas com participação de Coordenadores de cursos e professores da instituição e já com a docência para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental como prerrogativas básicas da formação oferecida na graduação de Pedagogia.

As resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 1 e 2 de 2002 e as Normas Gerais de Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL (Resoluções UCSAL 001/2007 e a 002/2007 de 05.09.2007 e 25.09.2007, respectivamente e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia – Licenciatura, Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 001/2006 de 15 de maio de 2006, que apresenta os parâmetros nacionais para o cursos de graduação de Pedagogia – Licenciatura, são os documentos que deram sustentação para a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCSAL, com ênfase na docência da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, projeto datado de 2010 que estabelece elementos conceituais e estruturantes do Curso de Pedagogia.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCSAL, os objetivos do curso em tela são:

O curso de Pedagogia tem por objetivo oferecer formação inicial, em nível de graduação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais estão previstos conhecimentos pedagógicos, por meio de estudos teóricos, investigação e reflexão crítica (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UCSAL, 2010, p.11).

O objetivo do curso de pedagogia definido pelo Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação/UCSAL, encontra consonância na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 001/2006, de acordo com o texto da resolução:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III-produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador funciona da Avenida Cardeal da Silva, bairro da Federação – Salvador/Bahia.

Figura 3 - Localização da UCSAL – Salvador - Bahia



Fonte: <http://maps.google.com.br/maps>.

Figura 4 - Entrada principal do Campus da Federação/ Ucsal



Fonte: Acervo da pesquisa.

4.2 A UNIVERSIDADE CATÓLICA DA ARGENTINA

A Cidade de Buenos Aires é a Capital Federal da República Argentina, situada às margens do Rio da Prata, tem uma extensão territorial de aproximadamente 200 quilômetros quadrados e uma população estimada em treze milhões de habitantes contando com a sua região metropolitana¹⁰ (ARGENTINA, 2013, tradução livre).

Figura 5 - Mapa da Argentina – Cidade de Buenos Aires



¹⁰ Disponível em <http://www.buenosaires.gob.ar/>. Acesso em 13/06/2013.

A Cidade de Buenos Aires é um dos centros urbanos mais populosos do mundo, fundada por conquistadores espanhóis, no século XVI, porém adquiriu a configuração de grande centro urbano nos primeiros anos do século de 1900, com a chegada de várias correntes emigrantes espanhóis, italianas, francesas e inglesas. A maioria dos imigrantes chegaram a Argentina através da política de povoamento instituída pelo próprio governo argentino a fim de povoar o extenso território que era vazio no início do século XX (UCA, 2012).

Buenos Aires é considerada o polo cultural mais importante da América Latina e sua rica vida cultural se manifesta com a presença de 180 (cento e oitenta) teatro, mais que qualquer outra cidade do mundo, 200 (duzentas salas de cinema, 80 (museus),70 (setenta) bibliotecas públicas e mais de 300 trezentas livrarias. Também conta com diversos centros culturais e outros espaços de arte e cultura. (UCA, 2012)

De acordo com o PNUD (2011), a Argentina apresenta uma IDH de 0,797, colocando o país na 45ª colocação, maior colocação do bloco do Mercosul.

Tomando como referência o PISA¹¹ – Programa Internacional de Avaliação, que no Brasil é implementado pelo INEP/MEC, e na Argentina é implementado pelo Ministério da Educação. Poderemos ter um referencial avaliativo do sistema educacional argentino no contexto dos países do Mercosul.

O PISA é um exame internacional que testa as habilidades nas competências de leitura, escrita e matemática de estudantes de 15 anos, idade em que a maioria dos estudantes já concluiu ou estão próximos de concluir o ciclo da Educação Básica e obrigatória de seus países¹² (Todos pela Educação, 2013).

O PISA como um indicador educacional foi concebido pelo OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma organização global que visa ajudar os governos-membros da organização, a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. O referido indicador busca

¹¹ Programme for International Student Assessment (Pisa).

¹²Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/27468/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-pisa/>>. Acesso em 17/07/2013.

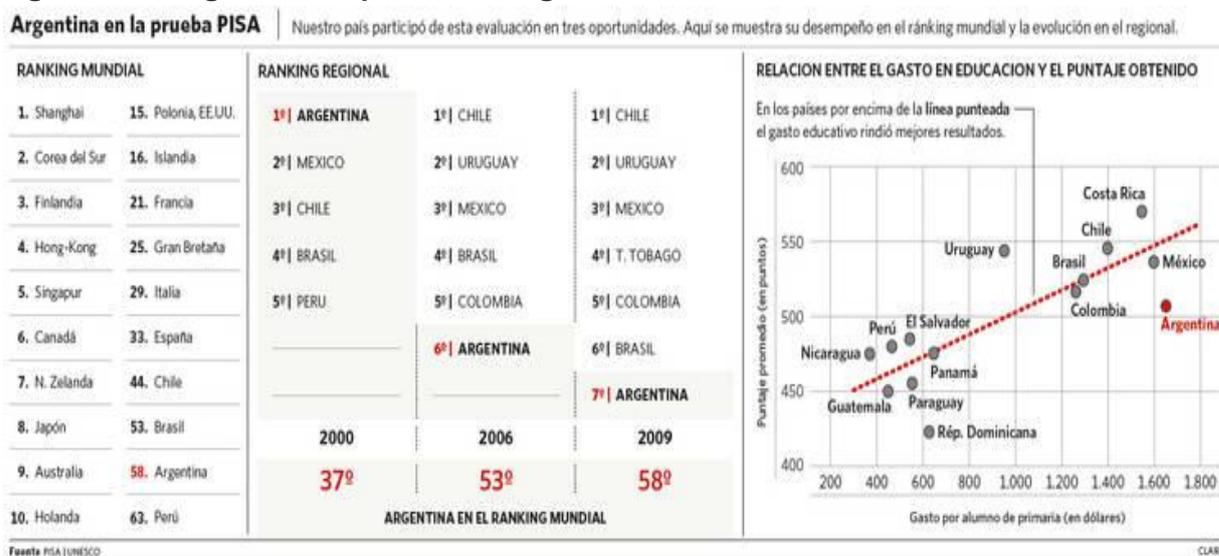
contribuir para a compreensão destas questões fornecendo um relato consistente de resultados entre um grande número de países¹³ (OECD,2013).

O PISA 2000 foi elaborado por um consórcio de instituições, lideradas pelo Australian Council for Educational Research no âmbito do programa de educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização global que visa a ajudar os governos-membros a desenvolverem políticas nas áreas econômicas e sociais. (BONAMINO, 2002, p. 91)

A situação da Argentina no PISA no contexto dos países do Mercosul, permite uma contextualização do sistema educacional argentino, para uma melhor compreensão do panorama educacional e social no qual se encontra inserido a Universidade Católica Argentina. Embora sejam apresentados dados referentes a IDH e PISA, não trata-se de uma valorização dos ranking nem das comparações, mas de uma caracterização dos contextos estudados.

Entendemos que os indicadores sociais e educacionais antes de qualquer ideia de criar categorias, devem servir como parâmetros para a construção de políticas públicas que garantam o desenvolvimento humano. Na figura a seguir (figura 6) é possível identificar o panorama regional do Pisa no caso Argentino

Figura 6 - A Argentina no panorama regional do Pisa



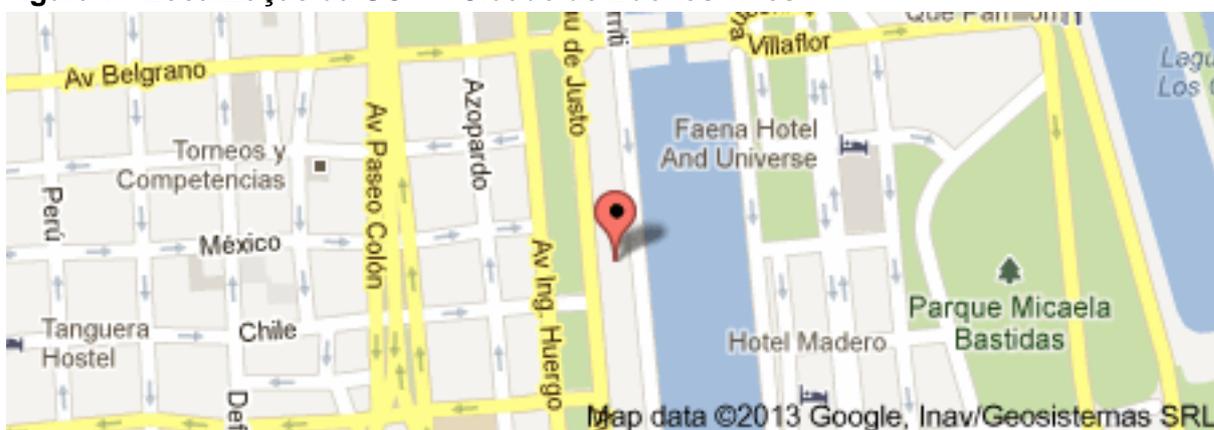
Fonte: Pisa/UNESCO – Disponível em: http://www.clarin.com/educacion/Crece-interes-pruebas-calidad-educativa_0_529147174.html Acesso em: 20/07/2013. Jornal Argentino - O Clarin

¹³ Disponível em <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em 17/07/2013.

A Pontifícia Universidade Católica Argentina, UCA, foi fundada em 1958 pelo Episcopado Argentino, e em 1960, deixou de ser uma Universidade Católica passou a ter a titulação de Pontifícia Universidade Católica.

Atualmente, a UCA está presente na Cidade de Buenos Aires, Mendoza, Rosário, Paraná e Pergamino, nas quais oferece cursos de Graduação, Pós Graduação e Extensão Universitária. Veja a seguir a localização do Campus e sua fachada principal (figuras 7 e 8), além do quadro da Universidade Católica da Argentina em números (quadro 6).

Figura 7 - Localização da UCA – Cidade de Buenos Aires



Fonte: <http://maps.google.com.br/maps>

Figura 8 - Entrada principal do Prédio principal da UCA – Buenos Aires.



Fonte: Acervo da pesquisa

Quadro 6 - Universidade Católica da Argentina em números 2013

Campi	05 (Cidade de Buenos Aires, Mendoza, Rosário, Paraná e Pergamino)
Número de Professores	3.206
Número de Alunos Graduação	24.000
Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão	110 carreiras de extensão, graduação e pós – graduação

Fonte: Projeto Institucional 2011-2016 (www.uca.edu.ar).

O Curso de Ciências da Educação tem sede em Buenos Aires na Argentina, atualmente é vinculado à Faculdade de Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação, porém, antes de 2011, estava vinculado à Faculdade de Psicologia e Educação através do Departamento de Educação.

O Curso de Ciências da Educação oferecido pela Pontifícia Universidade Católica da Argentina é compreendido na estrutura dos cursos carreira de graduação (curso de graduação), destinada à formação de professores que atuarão na educação básica argentina (Educación General Básica – E. G. B), etapa que corresponde aos ciclos introdutórios de escolarização na educação argentina.

A referência legal para compreender a Organização da Educação Básica Argentina é a Lei 26.206/06 (Lei Nacional de Educação), que estabelece as normas para o sistema educacional público e privado da Argentina. É importante grifar que no Estado Argentino o Ensino Superior é regido por uma Lei Nacional própria Lei 24.521/1995 (Lei de Educação Superior). A educação básica da Argentina é organizada de acordo com ciclos para a Educação Geral Básica (EGB).

O curso de Ciências da Educação é dirigido para a atuação de professores na Educação Geral Básica (EGB), considerando as características dos segmentos da Educação Básica argentina.

Quadro 7 - Organização da Educação Brasileira e a organização da Educação Argentina

Educação Básica na Argentina – Lei 26.206/06 <u>Segmentos</u>	Organização dos Ciclos – Educação Argentina – <u>Séries</u>	Educação Básica Brasileira – Lei 9.394/96 -
Educação Inicial	45 dias de vida até 5 anos de idade - Sendo que apenas o último ano é obrigatório (art.18 – Lei 26.206/06)	Educação Infantil - 0 a 5 anos; Segmento integrante da Educação Básica
Primeiro Nível Educação Primária, Educação Geral Básica - EGB	EGB 1 – 1ª a 3ª Séries	Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização)
Primeiro Nível Educação Primária, Educação Geral Básica – EGB	EGB 2 – 4ª a 6ª Séries	Séries Finais do Ensino Fundamental
Segundo Nível Educação Secundária Básica: (ESB)	EGB 3 – 7ª a 9ª Séries	Séries Finais do Ensino Fundamental
Educação Básica na Argentina – Lei 26.206/06 <u>Segmentos</u>	Organização dos Ciclos – Educação Argentina – <u>Séries</u>	Educação Básica Brasileira – Lei 9.394/96
Terceiro Nível - Educação Secundária Básica: (ESB)	Educação Polimodal do 1º ao 3º anos -	Ensino Médio
Ensino Superior - Lei do Ensino Superior – Lei nº 24521/1995	Cursos de Graduação e Pós – Graduação	Ensino Superior - Cursos de Graduação e Pós - Graduação

Fonte: Legislação Argentina (Lei 26.206/06 e Lei nº 24521/1995) e LDB 9394/1996 – Organização do pesquisador.

A formação de professores para atender às demandas da Educação Geral Básica é a premissa que orienta a constituição curricular do Curso de Ciências da Educação/ Professorado Superior, mantendo a singularidade da organização da educação no Brasil e na Argentina, é possível analisar que existe semelhança no que diz respeito à organização das séries e dos ciclos da Educação Básica Brasileira e da Educação Geral Básica (EGB).

O EGB 1, EGB 2 e EGB 3, atendem no Sistema Educacional Argentino à crianças e de 6 (seis) a 14(quatorze), sendo que no Sistema Educacional Brasileiros, as Crianças da mesma faixa etária estão no Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, que é dividido em dois momentos distintos, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano), por determinação da Lei

Federal nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental brasileiro foi ampliado de oito para nove anos, incorporando a criança de seis anos no Ensino Fundamental.

No Brasil, para efeito de cumprimento atual legislação nacional de educação, Lei Federal 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a formação mínima exigida para o professor do Ensino Fundamental é a Licenciatura em Pedagogia, oferecida em Instituições de Ensino Superior.

Em 1996, com a promulgação da LDB Brasileira, ficou estabelecido através das disposições transitórias do próprio documento legal, que os professores do ensino fundamental, dispunham de 10 (dez) para que tivessem a referida formação. Período conhecido como a Década da Educação Brasileira.

É instituída a década da educação a iniciar-se um ano a partir da publicação da nova LDB (LDB 9.394/1996, art.87), no mesmo artigo, é definido que até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior.

A Legislação argentina, através da Lei de Educação Nacional (Lei nº 26.206/2006), define nos seus artigos que a formação docente também deve ser feito através da educação superior, porém no sistema educacional argentino, a formação dos professores para a educação inicial e primária (crianças de até cinco anos e o primeiro ciclo do EGB) também poderão ser formados nos Institutos Superiores de Professores¹⁴, não regidos pela Lei da Educação Superior da Argentina (Lei nº 24.521/1995), que estabelece as normas sobre as Universidades argentinas, que são organizações autônomas, sendo que os Institutos Superiores de Educação são organizados e vinculados ao Ministério da Educação.

Embora a pesquisa tenha como delimitação a formação inicial de professores em Universidades, no período da pesquisa na Cidade de Buenos Aires, fizemos uma visita de observação em um Instituto Superior de Professores, localizado na Cidade Autônoma de Buenos Aires, na região de Saavedra, embora não tenha sido autorizada nenhum tipo de coleta de dados, podemos perceber, que a dinâmica do espaço se assemelha aos cursos de magistério na modalidade normal, oferecidos

¹⁴ Instituto Superior del Profesorado.

em diversas escolas brasileiras antes da “extinção” do Magistério de Ensino Médio, por força da LDB nº 9.394/1996.

4.3 O MERCOSUL NOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS.

O papel estratégico que as Universidades desempenham nas sociedades é facilmente percebido, sendo relevantes todas as iniciativas em torno da melhoria da qualidade do ensino superior, bem como o seu impacto no desenvolvimentos de outros segmentos sociais.

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não a têm também não têm existência autônoma, vivendo tão somente como um reflexo dos demais (Teixeira, 1998).

Toda a pesquisa sobre os princípios do Mercosul, presentes no currículo dos cursos de formação inicial de professores nas Universidades de dois países do Mercosul tem uma forte tangencialidade com o modelo de Universidade e suas respectivas concepções que norteiam a organização destes espaços e de sua implicação com o contexto social.

A análise dos documentos do Mercosul, seus princípios e suas principais propostas para os países membros do bloco, associados aos documentos das Instituições de Ensino Superior, reforçam a ideia de que a consolidação de qualquer empreendimento social, passa necessariamente, por um processo longo e contínuo de internalização por parte dos agentes sociais.

A política de consolidação do Mercosul, nos seus aspectos econômico, políticos e sociais, encontraram no Mercosul Educação (SEM) a possibilidade de materialização, sendo que através da formação dos professores nas Universidades, o caminho para uma efetivação destes propósitos na Educação Básica seriam mais previsíveis.

Macêdo (2007) ao falar sobre os principais pontos para a efetivação de um setor educacional no Mercosul, destaca como relevante a possibilidade de uma educação cultural, ou seja, princípios educacionais associados às características inerentes de uma proposta de formação de Blocos Regionais.

Macêdo discorre:

O que estamos chamando hoje de “Mercosul Educacional” é a possibilidade de construção de uma política de aprendizados mútuos, inspirada no trabalho solidarista, em busca da dignidade social de seus povos pelas vias da educação cultural e socialmente qualificada. (MACÊDO, 2007, p. 50)

Documentos como o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional, são instrumentos que expressam a identidade das Instituições de Ensino Superior, sendo uma realidade tanto no Brasil quanto na Argentina.

Sobre a instituição do PDI nas Universidades Brasileira, Sagenreich (2005) estabelece uma referência histórica:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em abril de 2004, colocou o (PDI) como um de seus principais eixos de referência (...) Com o objetivo de demonstrar que, à medida em que este plano é resultado de uma construção coletiva, impõe-se, naturalmente como fio condutor para qualquer avaliação ou compreensão das concepções e objetivos da instituição (SEGENREICH, 2005, p. 149).

O surgimento do PDI como um dos critérios da avaliação interna e externa das Universidades brasileira foi fundamental para a construção de um documento institucional que daria conta da construção dos principais elementos de identidade de uma Universidade.

Se no Brasil o Plano de Desenvolvimento Institucional pode relevar se princípios e ideias do Mercosul estão presentes nas intenções pedagógicas, na Argentina a legislação educacional do ensino superior, a Lei nº 24.512/1995 (Lei de Educação Superior), estabelece no art.49 a obrigatoriedade da formulação de projetos institucionais que deverão ser encaminhado para a Comissão de Nacional

de Avaliação e Credenciamento Universitário – CONEAU¹⁵, vinculado ao Ministério da Educação Argentino, com a finalidade de ser aprovado, e conseqüentemente, a autorização de funcionamento, sendo que as Instituições após o início do seu funcionamento, as Universidade devem apresentar o projeto institucional em um prazo não superior a quatro anos.

Artigo 49 – Criada uma instituição universitária, o ministério da educação designará um Reitor Organizador, com as atribuições próprias do cargo, bem como proceder como a criação do conselho superior. O reitor organizador conduzirá o processo de formulação do Projeto Institucional e o estatuto provisório. Os dois documentos devem ser encaminhados à CONEAU para avaliação e posterior publicação. Cada nova Universidade, deve normalizar sua situação em um prazo não superior a quatro anos¹⁶. (Lei da Educação Superior Argentina - Lei n º 24.512/1995)

A CONEAU indica que o projeto institucional abarca as propostas pedagógicas que se encontram na origem e nos propósitos das instituições de ensino superior, da mesma forma, que expressa o cotidiano institucional e suas projeções futuras. (UCA, Projeto Institucional 2011-2015, 2011, tradução livre).

A análise dos documentos Institucionais - PDI/UCSAL (2011-2015) e do Projeto Institucional da UCA (2011-2015), numa constante referência aos propósitos estabelecidos pelo Setor Educacional do Mercosul, permitiu uma compreensão crítica dos temas do Bloco regional que são tratados nos documentos que descrevem a identidade institucional das duas universidades.

Documentos do Mercosul dão conta de diversas iniciativas no sentido de permitir o intercâmbio e movimentação de docentes, estudantes e pesquisadores no Cone Sul, da mesma forma, que propõe o estabelecimento de currículos equivalentes, nas diversas áreas formativas, com destaque para a formação docente.

O fato da atual legislação educacional brasileira (LDB 9.394/1996) tenha sido promulgada cinco anos após a constituição do Mercosul como bloco regional

¹⁵ A Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU) é um organismo descentralizado que funciona sob a jurisdição do Ministério da Educação Argentino. Suas funções foram determinadas no artigo 46 da Lei 24.521 de Educação Superior, de 1995. É o único organismo público nacional de avaliação e credenciamento universitário e começou a funcionar em 1996. (ARCO-SUL,2013) Disponível em < <http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/argentina>> Acessado em 01/07/2013

¹⁶ Disponível em <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html>. Acessado em 20/01/2013.

(Protocolo de Assunção, 1991), não tenha sido evidenciado, textualmente, questões relacionados ao Bloco, principalmente, por se considerar que a nos cinco primeiros anos de existência, suas ações ainda não tinham impacto nas políticas educacionais dos países membros.

Como a criação da atual Lei Nacional de Educação, Lei Argentina nº 26.206/2006, que ocorreu quinze anos após a constituição formal do Mercosul (1991), já foi possível encontrar em dois artigos distintos intenções relacionadas diretamente ao Bloco do Sul. No Art. 92, a lei argentina estabelece que dentre os conteúdos que devem ser comuns a todas as províncias da Argentina, o fortalecimento da perspectiva regional latino americana, particularmente, da região do Mercosul, que devem ser priorizados para atender ao princípio da diversidade cultural. Na mesma Lei, no Art. 115, mais uma vez o Mercosul é citado com o propósito de garantir o a cooperação técnica entre os países do bloco e a citação da necessidade de formulação de articulações entre os países membros para fins de financiamento de questões educacionais, inclusive citando o papel do Ministério da Educação Argentino, como representante no Setor Educacional do Mercosul.

4.3.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011-2015) da Universidade Católica de Salvador.

A Lei Federal brasileira nº 10861/2004, que criou o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), define que o Plano de Desenvolvimento Institucional é uma das dimensões que devem servir como base para a composição do sistema de avaliação das instituições de ensino superior do Brasil¹⁷ (Lei 10861/2004).

No artigo terceiro, da Lei 10861/2004, é explicitado que a avaliação da missão das Universidades, bem como, a análise do PDI, constitui-se como a primeira dimensão do projeto de Avaliação Institucional¹⁸ (Lei 10861/2004).

¹⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 23/06/2013.

¹⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 23/06/2013.

O PDI tem suas raízes em suas atribuições definidas pela atual LDB 9.394/1996, que são de competências do Ministério da Educação: credenciamento e avaliação institucional (SEGENREICH, 2005).

Assim como em diversos outros aspectos, a LDB cita diversos aspectos educacionais que foram regulamentados posteriormente, inclusive o sistema de avaliação do ensino superior.

Em 2002, o Ministério da Educação do Brasil, publica o documento “Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI processo de construção”, que passou a nortear a construção dos PDI nas Instituições de Ensino Superior.

Como uma proposta governamental o PDI assume um papel normatizador no processo de organização das IES, da mesma forma, que é compreendido como um documento base para o processo de avaliação institucional, autorização e credenciamento das mesmas. O documento Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI processo de construção apresenta a seguinte definição sobre a natureza do PDI.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. (BRASIL, 2002, p. 2)

Sobre o processo de construção o PDI, as orientações do MEC define:

A construção do PDI poderá se fazer de forma livre, para que a Instituição exercite sua criatividade e liberdade no processo de sua elaboração. Entretanto, os eixos temáticos constantes das instituições a seguir, deverão estar presentes, pois serão tomados como referenciais das análises subseqüentes, que se realizarão por comissão designada pelo MEC para este fim. (BRASIL, 2002, p. 2)

Ainda do ponto de vista institucional, O PDI também tem o sua importância reforçado nas Resoluções CNE/CES nº 10/2002 e nº 23/2002 do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Ensino Superior, reforça o caráter de identidade que o documento deve ter com as IES. Ele é compreendido e deve ser estruturado nas IES de acordo como diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, tais como:

O credenciamento de Universidades e Centros Universitários deverá ser centrado na avaliação do PDI de cada instituição e nos

critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados¹⁹. (BRASIL/CNE, 2003)

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Católica do Salvador (2011-2015) é apresentado à comunidade acadêmica como um processo de dinâmico que pretende registrar o cotidiano da Instituição, bem como, as suas expectativas, obstáculos, escolhas, desafios e conquistas (UCSAL-PDI, 2011).

O PDI/UCSAL condensa uma larga experiência do pensar a Universidade, matriz básica de uma fonte rica em reflexões que alimentam a trajetória desta Universidade, com especial destaque para o processo de construção da sua identidade, explicitamente assumindo uma opção política e metodológica nessa caminhada. (UCSAL-PDI, 2011, p. 06).

Ainda na introdução do PDI/UCSAL, é justificado que o documento em tela faz um apanhado histórico de outros documentos institucionais da UCSAL com o objetivo de realizar um desenho histórico dos diversos textos já construídos pela Universidade, que representam o percurso histórico da instituição.

Entre os documentos que embasam o PDI/UCSAL podemos citar, A Estatuinte: Estatuto e Regimento Geral da UCSAL 1985; Universidade Católica do Salvador(1961-1991), de 1991; repensando a UCSAL – 1993; A Estatuinte: Repensando a UCSAL para construir o Projeto Pedagógico, 1995; UCSAL 2000: Quem sabe faz agora, 2000; Avaliação Institucional - Proposta, 2005; PPI – Projeto Pedagógico Institucional, 2006; Normas Gerais para a elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UCSAL, 2007 e as Resolução do CONSEP – Conselho de Ensino e Pesquisa da universidade Católica do Salvador.

Pensar a Universidade implica situá-la no seu contexto histórico, social, cultural e tecnológico, buscando garantir-lhe uma identidade própria (UCSAL/Estatuinte, 1993)

¹⁹ Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/817914/pg-27-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-2003> Acessado em 23/06/2013

Todos os documentos citados, que fundamentaram a construção do PDI/UCSAL foram analisados, sendo que para cumprir os objetivos desta pesquisa, demos atenção especial ao PDI e ao PPI, pois representam um panorama mais amplo das intenções e metas da Instituição pesquisa.

A experiência, até então vivenciada e documentada, vem se transformando em capital intelectual a serviço da gestão do conhecimento: cabe a UCSAL aprender com a sua história para prosseguir, fazendo história num contexto crítico de grande complexidade, que requer uma nova cultura organizacional, capaz de enfrentar os desafios colocados pela sociedade contemporânea. Este PDI pretende ser um dos instrumentos guia com as quais a UCSAL pode contar para a concepção e o desenvolvimento de sua nova trajetória. (UCSAL-PDI, 2011, p. 07)

O texto do PDI/UCSAL apresenta algumas etapas distintas da construção do pensamento sobre o Instituição, que constitui-se das seguintes partes (1) apresentação do documento com suas respectivas finalidades, (2) introdução sobre os aspectos legais da avaliação institucional, (3) perfil institucional (Missão, histórico, finalidades, áreas de atuação e inserção regional, objetivos, diretrizes institucionais, diretrizes específicas e metas), (4) Planejamento e gestão institucional (objetivos e metas específicos, organização acadêmica e administrativa, planejamento e organização pedagógica, cursos e programas, infraestrutura física e aspectos financeiros), (4) Avaliação e acompanhamento dos desempenho institucional (objetivos e o projeto de acompanhamento e avaliação de desempenho institucional) e (5) considerações finais.

A Universidade Católica do Salvador tem como seus princípios²⁰ “ a Construção de uma sociedade identificada com os ideais de justiça, de liberdade, de igualdade, de promoção da paz, dos valores éticos, dos direitos humanos, do equilíbrio das relações homem-natureza, bem como, o empenho na formação de profissionais competentes técnica e cientificamente, que se afirmem como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. (UCSAL-PDI,2011)

A Missão²¹ da UCSAL é apresentada pela PDI como a de “Formar cidadão críticos, aptos para o exercício profissional, e comprometidos com a solução dos

²⁰ UCSAL . A Estatuinte: Repensando a UCSAL,1993. p, 16-17.

²¹ UCSAL-PDI, 2011.

problemas e desafios da sociedade, privilegiando as dimensões da formação ética, social e humana” (UCSAL-PDI, 2011).

A missão apresentada no PDI é diferente da Missão apresentada pelo documento “A Estatuinte: Repensando a UCSAL” de 1993, que trazia o seguinte texto: “A missão da Ucsal é de ser um centro de cultura, que satisfazendo requisitos éticos e de qualidade, passa oferecer à comunidade uma perspectiva de valorização social, através de seu trabalho pedagógico”.

A localização de dois textos, em documentos diferentes, para representar a Missão da Ucsal, destacou a preocupação da Instituição em (re) significar e atualizar o sentido da instituição ao longo de sua trajetória histórica.

O texto de 1993 sobre a Missão coloca o foco na Instituição definindo a UCSAL como um centro de Cultura com determinadas atribuições, já o texto de 2011, do PDI, apresenta uma Missão com foco nos sujeitos e na sua formação para a cidadania.

Embora não tenha sido encontrada nenhuma referência sobre o Mercosul, nem sobre questões de regionalização, mobilidade nem características da América do Sul, nem América Latina, nos documentos da UCSAL analisados nesta pesquisa, é possível constatar que o tipo de formação e contextualização da sociedade e da Instituição, conduzem para uma formação cidadã próxima do conceito de cidadania e valores presentes no bloco Regional do Mercosul e todos os seus desdobramentos sobre educação.

Na Visão de Futuro²² da UCSAL, apresentada no documento Manual do Candidato UCSAL 40 anos, a Instituição pretende ser reconhecida por suas qualidades dominantes, das cinco qualidades cabe um destaque para:

(4) Uma Universidade que aprendeu a cultivar o pensamento estratégico na perspectiva da compreensão global dos problemas e na complexidade do seu contexto (interno, no âmbito na sua própria comunidade acadêmica, e externo, em quaisquer das escalas, seja local, regional e nacional). (UCSAL, 2002, p 12, Manual do Candidato: 40 anos)

²² UCSAL,2002. Manual do Candidato: 40 anos.

Neste sentido, a visão apresentada, ao propor uma compreensão do seu contexto, desconsidera aspectos relacionados à globalização, discussão tão presente nas atuais políticas sociais, e também dos aspectos de constituição dos blocos regionais, com destaque para o Mercosul.

Em mais um documento a temática das novas configurações mundiais aparecem margeando a construção do pensamento institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional - 2006, apresenta uma tendência atual da UCSAL, ele traz “ o PPI deve fortalecer a responsabilidade social que vem sendo desenvolvida pela Universidade, na perspectiva de promover uma educação para a cidadania plena, reconhecendo as diferenças e as novas relações sociais” (UCSAL/PPI, 2006).

Ao considerar o cenário da sociedade o PDI/UCSAL e O PPI/UCSAL assim se referem:

No atual quadro da educação superior refletem-se paradoxos e contradições decorrentes da retomada da via democrática no País num contexto marcado por uma política neoliberal que altera, de modo profundo, as condições de emprego e de trabalho, assim como atinge de forma séria, as possibilidades de ingresso no mercado para os jovens recém saídos das Universidades. (UCSAL/PDI, 2011 p. 15)

[...] A situação se explicita pelas mudanças introduzidas nos padrões técnicos produtivos, implicando a necessidade de refletir fortemente sobre as políticas de educação, inclusive em face da drástica redução na oferta de emprego em determinadas áreas e crescimento em outras que requerem qualificações com novos níveis de especialização. (UCSAL/PPI, 2006, p. 20-12)

É possível estabelecer um paralelo entre a preocupação da instituição com as novas configurações de economia, lógica do mercado de trabalho, e complexidade na elaboração de currículos que atendam às novas demandas e exigências sócias.

Nesse contexto, que também é o contexto e sentido da organização dos blocos econômicos, não se pode deixar de considerar que no mundo globalizado a atividade produtiva depende do conhecimento, portanto, a capacidade de organização para o enfrentamento das diversas crises postas pelo capitalismo deve ser compreendido como uma questão curricular e de formação de professores.

Mesmo tendo, em sua concepção primeira, um forte vínculo com a avaliação institucional, o PDI constitui-se como um documento de identidade da instituição que deve representar os anseios e características da instituição, portanto, foi percebido durante a pesquisa que o referido documento, é compreendido pelos atores da instituição como uma etapa burocrática para o cumprimento etapas de reconhecimento e credenciamento instituição, talvez por tal constatação, não apresenta, no seu texto, referências às novas configurações mundiais e regionais.

4.3.2 O projeto institucional da Universidade Católica Argentina- (2011-2016)

O Projeto Institucional das Universidades argentinas é compreendido como um requisito para a validação e credenciamento das Instituições de Ensino Superior, que pleiteiam junto ao Ministério da Educação Argentino a autorização para funcionamento.

Com o sentido de apresentar as propostas institucionais e o arcabouço de intenções da instituição de ensino, o projeto institucional deve ser encaminhado à CONEAU, comissão que avalia os projetos institucionais das Universidades, conforme estabelece o artigo 46 da Lei de Educação Superior da Argentina Lei 24521/1995 (ARGENTINA, 1995).

O Projeto Institucional da UCA 2011-2016 é um documento que apresenta a Universidade Católica da Argentina e todos os seus desdobramentos no âmbito do Ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

É uma Instituição Católica da Argentina de que através de uma construção científica oferece ensino superior e que aspira continuamente a excelência acadêmica e profissional e a humanização cristã em todas as suas vertentes de atuação. Mediante um ensino inovador a formação integral, a pesquisa e o compromisso social são concretizados nas diversos cursos oferecidos. A instituição busca desenvolver o conhecimento pleno em diálogo com as diferentes culturas e sempre centrado na dignidade da pessoa humana. (UCA, 2011, p. 02, tradução livre)

A conceituação da Universidade Católica através do PPI 2011-2016, já permite uma associação com um dos conceitos básicos do Mercosul, que é justamente a relação e o diálogo com as diferentes culturas e povos do bloco regional.

O PPI como documento institucional é composta das seguintes partes: (1) introdução que apresenta a ideia do PPI como uma prerrogativa governamental, e ao mesmo tempo, a intenção de estabelecer um diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade argentina; (2) a identidade e o espírito institucional, que além de apresentar um breve histórico da instituição, e sua associação com a Igreja Apostólica Romana, também apresenta os principais objetivos institucionais; (3) a integração do Ensino com a Pesquisa; (4) Ensino e Formação; (5) Formação Humanista e Cristã; (6) Pesquisa; (7) Extensão Universitária e Responsabilidade Social e (8) Organização Acadêmica e Gestão.

Através dos oito capítulos do PPI da UCA, é possível compreender aspectos fundamentais da Instituição pesquisada, principalmente seu forte vínculo com a Teologia Católica e seus desdobramentos nos currículos dos cursos oferecidos pela Universidade e sua forte presença na extensão universitária.

Sobre a importância do PPI, o documento traz a afirmação que a Universidade não pode ser compreendida como um simples conjunto de cursos superiores e suas respectivas unidades acadêmicas, cada curso envolvido apenas com a sua linguagem e interesse individual, é indispensável um Projeto Institucional que permita a comunicação e integração de todas as áreas da Universidade (UCA, 2011).

Quadro 8 - Principais Objetivos da UCA presentes no PPI 2011-2015

1 – Identificar temas de interdisciplinares em torno dos quais possa acontecer um completa integração que envolva os projetos individuais e coletivos, através das diferentes disciplinas e unidades acadêmicas.
2 – Acrescentar em cada unidade acadêmica ações concretas que melhore o contato e o diálogo entre o corpo diretivo da UCA, alunos e docentes, através do fortalecimento dos centros de convivências e dos atividades acadêmicas coletivas.
3 – Revisar os planos de estudos de todas os curso oferecidos, de forma que possibilite a atualização dos programas, de acordo com as novas demandas sociais.
4 – Acrescentar em todo os cursos uma maior quantidade de horas de vivências profissionais, através de programas de estágios e de residência universitárias.
5 – Equipar a Biblioteca Central e as demais bibliotecas das Unidades de Ensino com materiais atualizados e com um quantitativo suficiente para os empréstimos,

principalmente os títulos mais procurados e sugeridos pelos professores.
6 – Discutir e elaborar com o Conselho Superior da UCA uma política moderna de pós-graduação, com destaque para os cursos de doutorado.
7 – Incluir em todos os cursos professores com regime de dedicação especial não parcial (dedicação exclusiva), de forma a efetivar o melhor acompanhamento das atividades de pesquisa e acompanhamento dos alunos.
8 – Efetivar a participação dos alunos nas aulas de estudos Teológicos e de Filosofia.
9 – Criar um sistema eficiente de avaliação do cumprimento dos objetivos traçados no PPI, como forma de melhorar o desempenho nas avaliações externas realizadas por agências nacionais e internacionais;
10 – Adequar toda a organização da UCA à luz deste presente PPI, redefinindo objetivos, perfis, forma de gestão dos espaços acadêmicos e programas de cursos, formação docente e estratégias de ensino, pesquisa e extensão de cada Unidade Acadêmica.

Fonte: PPI 2011-2015, UCA, tradução Livre. Organização do Pesquisador.

Os objetivos definidos pela UCA no PPI, abrangem aspectos do ensino, da formação católica, da construção de espaços coletivos de aprendizagem, da formação de um currículo interdisciplinar, do diálogo entre os diversos atores da Universidade, do acervo das bibliotecas, do regime de trabalho dos docentes, da política de pós-graduação e da preocupação com a avaliação institucional.

Todos os objetivos tem forte relevância para o processo de consolidação das diversas aprendizagens, da mesma forma que apresenta uma Instituição preocupada com o desenvolvimento dos seus alunos.

É importante sinalizar que em diversos momentos do texto do PPI, é feita referência ao PPI anterior (2005 – 2010), com a ideia de construir um paralelo avaliativo, de pontos que não foram conquistados no projeto anterior.

Com a ideia de simplificar o atual PPI, para que sua compreensão seja estendida a todos os membros da comunidade acadêmica, não apenas é incorporado o texto do PPI anterior, mas é feita uma avaliação de aspectos que não foram alcançados, num movimento de auto-avaliação institucional, da mesma forma que os objetivos que foram alcançados parcialmente foram redimensionados, de forma que no atual PPI, todas as questões sejam equalizadas. (UCA, 2011 – PPI 2011-2015, p. 07, tradução livre)

O movimento de auto avaliação de pontos que precisam de atenção especial, favorece a construção de um PPI que aparenta possuir um diálogo com a comunidade acadêmica, foge da lógica de construção de PPI e PDI apenas como um mero cumprimento de etapas avaliativas e metas burocráticas.

Como marco geral do PPI da UCA, os critérios de auto avaliação permitiram um delinear e uma visão geral da Universidade, que sintetiza a sua projeção futura. Para a construção do texto final foram ouvidos todos os membro da comunidade universitária, através de suas respectivas representações, de forma colaborativa e participativa.

Como Missão da Universidade Católica da Argentina é apresentado no PPI/UCA 2011-2015, o seguinte texto:

Buscar constantemente a verdade, mediante a pesquisa, o dialogo e a comunicação com os diferentes saberes da humanidade, para o bem de todos, tendo o objetivo de ser um centro de excelência acadêmica, um espaço de conhecimento e compromisso com a sociedade (UCA, 2011 – PPI 2011-2015, p. 14, tradução livre)

Além dos Objetivos e da Missão da Universidade Católica da Argentina, é possível encontrar no Projeto Institucional a apresentação da UCA como um centro de liderança cultural para a Argentina.

A UCA é uma Universidade líder em ciências sociais, que é caracterizada por ser uma das maiores e melhores Universidades da Argentina, com uma forte presença na sociedade, dedicando-se especialmente para o ensino, mas também buscando um amplo desenvolvimento para a pesquisa e responsabilidade social. É um dos centros educativos mais prestigiados da América Latina, sendo também reconhecida com Pontifícia Universidade pela Conferência Episcopal da Igreja Católica Apostólica Romana, oficialmente estabelecida desde 1958, orgulhosamente de tradição Católica, especialmente respeitada pela qualidade de seu ensino e a profundidade de sua atividade acadêmica. (UCA, 2011 – PPI 2011-2015, p. 14, tradução livre)

Além dos Cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) a UCA também apresenta no PPI os Centros de Pesquisa, que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, além de contribuir para o processo de ensino. São eles (i) o Instituto de Investigação de Biomédica da UCA – IIB/UCA, que

desenvolve pesquisas de genética humana, estudos sobre o Câncer, microbiologia e imunologia; (ii) o Programa para o estudo de Processos Atmosféricos Globais – PEPACG/UCA, que estuda aspectos ambientais e suas relações sociais e globais; (iii) Observatório de Ciências Agrárias da UCA, que estuda aspectos da agropecuária e produção de alimentos; (vi) Observatório de dinâmicas sociais da Argentina, criado em 2001, para realizar estudos empíricos sobre a situação de pobreza da Argentina, numa perspectiva interdisciplinar; (vii) Escola de Economia Francisco Valsecchi, que elabora estudos econômicos e de desenvolvimento social; (viii) Escola Internacional de Direitos Humanos - núcleo de estudos jurídicos; (ix) Instituto de Investigação Musical Carlos Vega, que estuda música latina, música sacra e devocional; (x) Escola de Aplicação de Educação Geral Básica San Isidrio, que funciona como referência para a prática pedagógica e de residência acadêmica.

Ao desenvolver a pesquisa em Buenos Aires (Argentina), fizemos uma observação na Escola de Aplicação San Isidrio, na localidade de San Vedra. A Escola atende ao princípio de ser uma Escola Básica de atende ao EGB I, II e III, de tradição Católica e com forte influência da UCA, que através dos Cursos de formação de professores, realizam práticas de estágio e residência acadêmica.

Por se tratar de uma instituição que atende a crianças e adolescentes, a permissão para a pesquisa e observação segue normas rígidas, não sendo permitido entrevistas, fotografias, nem acesso aos documentos referentes aos alunos.

O diretor da unidade escolar é professor do curso de Licenciatura em ciências da educação/professorado superior, que ministra a disciplina de Praticas educativas I, II e III.

Os projetos desenvolvidos pela UCA reforçam a intenção da Instituição em dialogar com a sociedade e comunidade acadêmica.

Cabe destaque ao fato da UCA ter um departamento que trata exclusivamente das relações internacionais, tendo um programa amplo de intercâmbio de estudantes, principalmente para Universidades Católicas de outros países²³ e para países da Europa e EUA.

²³ Como o Brasil existe convênio com a PUC –RJ, PUC –SP, PUC – Rio Grande do Sul, Universidade Católica de Brasília e UNB.

Embora cite questões de mobilidade e intercâmbio de estudantes e pesquisadores, em nenhum momento, o PPI da Universidade Católica da Argentina trata de questões relacionadas ao Mercosul ou Setor Educacional bloco, SEM, nem objetivamente dos seus princípios e metas.

4.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS PESQUISADOS.

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Institucional das Universidades pesquisadas, apontaram para a necessidade de uma aprofundamento sobre as questões curriculares dos cursos pesquisados, sendo importante a compreensão da organização dos mesmos, a fim de identificar dados referentes aos princípios do Mercosul nos respectivos Projetos pedagógicos dos cursos.

Para Artur Roquete de Macedo (2005):

O modelo de formação universitária que prevaleceu na imensa maioria dos países ocidentais durante o século XX está se esgotando. E as razões para isso são muitas. O ritmo e a intensidade das mudanças no universo do trabalho, a evolução do conhecimento em todas as áreas, a transformação da ciência e do saber, as novas configuração mundiais, o surgimento contínuo de novas especialidades, tudo isso afeta toda a organização do ensino superior como um todo, inclusive a forma de organização curricular dos cursos superiores. (MACEDO, 2005, p.126)

Se por um lado a análise do PDI e PPI das respectivas Universidades pesquisadas no Brasil e na Argentina, apontou para uma visão mais ampla de aspectos relacionados à estrutura e anseios das Universidades como um todo, por outro lado, o estudo dos Projetos Pedagógicos dos cursos permitiu uma avaliação mais próxima das estruturas curriculares, suas concepções e objetivos.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos analisados, num diálogo com os documentos das Universidades (PDI e PPI), muitas vezes apontaram para uma fragmentação e dissociação entre os objetivos das Instituições e a organização curricular dos cursos pesquisados, dando a impressão que existe fragmentação dos

currículos, nesta perspectiva, assinala Braga (1999), sobre a organização dos currículos universitários:

Os currículos das Universidades permanecem fragmentários, isso mostra que as intercomunicações desejadas e tidas como necessárias em alguns casos mostram-se impossíveis de serem percebidas, dificultando a realização de análises e sínteses, os variados conhecimentos que são esboçados nas Instituições não dialogam, criando uma situação crítica e complexa de ser superada. (BRAGA, 1999, p. 20)

4.4.1 O Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador

O Curso de graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Salvador foi criado em 1952 e teve seu reconhecimento pelo Decreto 39.919 de 05 de setembro de 1956 (UCSAL, 2010).

No próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ucsal, encontramos a definição do Curso:

O Curso de Pedagogia, historicamente na dimensão das ciências humanas, sob a égide das licenciaturas, concentrou-se no estudo dos processos educativos formais, ocorridos em sala de aula, sob a tutela da reprodução social, tendo por finalidade a educação de crianças, sobremaneira no exercício do ensino, salientando o ato do estudo do como ensinar. De maneira sobressalente coube naquele curso o lócus principal da formação de técnicos, enquanto Bacharéis, para atuar na área administrativa e pedagógica da educação, a exemplo da Administração Escolar, Supervisão escolar, Educacional ou Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção Escolar dentre muitas nomenclaturas. (UCSAL, 2010, p. 04)

Embora já tenha passado por diversas reformas curriculares ao longo de sua existência, o Curso de Pedagogia da UCSAL, após a promulgação da LDB 9.394/1996, teve seus objetivos e estruturas reconfigurados, com a finalidade de atender aos princípios e objetivos da legislação educacional vigente.

É importante destacar, que as modificações curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia não foi uma ação exclusiva do curso de pedagogia da UCSAL, foi um fenômeno brasileiro, principalmente pelo fato de que em 1997, foi iniciado a Década Educação Brasileira, prevista na LDB de 1996, que tornou

obrigatório o nível superior para todos os professores da educação básica brasileira, tendo o curso de licenciatura como referência mínima de formação para os professores brasileiros.

A última reforma curricular no curso de pedagogia da UCSAL ocorreu em 2010, sendo que neste mesmo, foi construído o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Antes de detalhar a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é necessário sinalizar que no ano de 2007 o Conselho de Ensino e Pesquisa da UCSAL – CONSEP (Conselho de Ensino e Pesquisa da UCSAL), publicou duas resoluções estruturantes para a organização dos currículos de graduação da instituição. As resoluções 001/2007 de 05/06/2007 que aprova as normas gerais referentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL, e a Resolução 002/2007 de 25/09/2007, que regulamenta a estrutura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL.

A UCSAL através das resoluções do CONSEP nº 001/2007 e 002/2007, apresenta as competência e habilidades que concorrerão para a formação do perfil profissional dos cursos de graduação da UCSAL, incluindo o curso de Graduação em Pedagogia (UCSAL, 2010).

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia encontramos o seguinte objetivo do curso:

O curso de Pedagogia tem por objetivo oferecer formação inicial, em nível de graduação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, por meio de estudos teóricos práticos e reflexão crítica. (UCSAL, 2010, p. 11)

Nas Normas Gerais para a elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL, é possível identificar os critérios que os cursos de graduação da Universidade precisam atender:

Os Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação devem ser prospectivos, interdisciplinares, embasados numa pedagogia da autonomia e que contemplem atividades acadêmicas de iniciação

científica, de extensão, de estágios, de atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, oportunidades de exercício de monitoria e, inadiavelmente, incorporem o uso de novas tecnologias de informação e de comunicação aplicadas ao ensino presencial, ou mesmo a oferta de conteúdos ministrados na modalidade a distância. (UCSAL, 2007, p. 36 - Normas Gerais para a elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL).

O Curso de Pedagogia tem uma duração mínima de oito semestres sendo, que em cada semestre é desenvolvido um eixo curricular, conforme Quadro 9.

Quadro 9 - Currículo Pleno do Curso de Pedagogia UCSAL-2010

SEMESTRE e EIXOS	DISCIPLINAS
1º Semestre – Eixo de Educação e Direitos Humanos	Psicologia do Desenvolvimento História da Educação Estudos Sociobiológicos da Educação Leitura e Produção de Texto I Políticas Públicas da Educação Teologia Metodologia da Pesquisa Científica
2º Semestre – Eixo de Ciências, Sociedade e Educação	Epistemologia das Ciências da Educação História da Educação no Brasil Antropologia da Educação Leitura e Produção de Texto II Psicologia da Aprendizagem Filosofia Ética e Cidadania Estudos Sócioantropológico
SEMESTRE e EIXOS	DISCIPLINAS
3º Semestre – Eixo Educação e Desenvolvimento Social	Filosofia da Educação Fundamentos da Gestão Educacional Planejamento da Prática Docente Pesquisa e Prática Docente Didática Psicologia e Relações interpessoais Direitos Humanos e Ambientais
4º Semestre – Eixo de Política e Prática Pedagógica	Gestão de Processos Educativos Teoria e Prática Pedagógica em Educação de Jovens e adultos Teoria e Prática Pedagógica na Alfabetização Pesquisa e Prática Pedagógica II Estatística Educacional Pensamento Político e Social Estágio em Alfabetização
5º Semestre – Eixo de Prática Pedagógica na Educação Infantil	Ludicidade e Recreação na Educação Infantil Teoria e Prática Pedagógica na Educação Infantil Pesquisa e Prática Pedagógica III Tópicos Especiais na Educação I Projeto de Pesquisa I Educação e Tecnologia Economia e Desenvolvimento Regional Tecnologia e Sociedade

6º Semestre – Eixo de Prática Pedagógica na Educação Fundamental	Teoria e Prática Pedagógica de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Teoria e Prática Pedagógica de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Teoria e Prática Pedagógica de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Teoria e Prática Pedagógica de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Teoria e Prática Pedagógica de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS Estágio em Gestão de Processos Educativos
SEMESTRE e EIXOS	DISCIPLINAS
7º Semestre - Eixo Pesquisa e Prática Pedagógica na Formação do Educador	Cultura, Arte e Educação Linguagem, Literatura e Educação Teoria e Prática de Avaliação na educação Básica Ludicidade e recreação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Educação e Etnias Currículo e Formação do Educador TCC II
8º Semestre - Eixo de Produção Científica	Trabalho de Conclusão de Curso – Produção Monográfica Estágio Curricular Supervisionado

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCSAL, 2010 – Organização do pesquisador.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UCSAL atende à normatização das resoluções dos CONSEP e das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, definido pelo Conselho Nacional de Educação, através da Parecer 01/2006 do CNE/CP.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 - III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares²⁴.
- (Brasil, 2006 – Resolução01/2006)

²⁴ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 23/07/2013.

Os Eixos Curriculares apresentados no Currículo do Curso de Pedagogia da UCSAL atendem a três princípios básicos de formação estabelecidos nas DCN – Diretrizes Curriculares de Pedagogia: (i) O Eixo de formação Geral; (ii) O Eixo de Formação básica e Diversificação de Estudos e (iii) Eixo de Formação Profissional.

A análise dos componentes curriculares e de suas respectivas ementas permitiram conhecer aspectos inerentes ao perfil de egresso que o curso pretende formar.

As ementas das disciplinas apontam para um conceito de curso de pedagogia com características generalista sem aprofundamentos nos temas sugeridos.

Todas as ementas fazem parte do acervo desta pesquisa, que partiu da organização curricular para tentar identificar elementos e fundamentos do Mercosul nos componentes curriculares, sendo que não foi possível identificar tais elementos.

No que se refere ao acervo das monografias, também não foi identificado nenhum pesquisa que propusesse estudar aspectos ou temas educacionais ou sociais referentes ao Bloco do Mercosul nem o seu setor educacional.

Aspectos como mobilidade, caracterização cultural dos países do cone sul, equivalência de currículo, formação de professores nos países do Mercosul também não foram identificados nem pontuados.

A Disciplina Antropologia e Educação que faz parte Eixo de Ciências, Sociedade e Educação, propõe estudar a Cultura como um processo social e individual, tratamento da diversidade cultural na educação, Diversidade Cultural e variação linguística, apontando para princípios do Mercosul, porém no detalhamento das ações e bibliografia sugerida não encontramos títulos nem autores que trabalhe a questão das relações culturais em blocos regionais.

Nas Ementas das Disciplinas Fundamentos e Prática de Geografia e Fundamentos e Prática de História também não foi identificado textualmente aspectos relacionados ao Mercosul, nem América Latina, nem América do Sul. Aspectos mais metodológicos são facilmente perceptíveis, o que sugere a pouca ênfase à discussão de conteúdos voltados para a própria História e Geografia.

4.4.2 O Projeto do Curso²⁵ Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Católica da Argentina (UCA)

O Curso de Licenciatura em Ciências da Educação é um curso de graduação destinado à formação de professores para a EGB – Educação Geral Básica dos sistemas educacionais da Argentina.

Criado na década de 1980, é vinculado à Faculdade de Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação da Universidade Católica da Argentina, especificamente no Departamento de Educação, oferece os cursos de Licenciatura em Ciências da Educação/Professorado Superior, Licenciatura em Direção e Supervisão Educacional e Ciclos de Licenciatura, para portadores de diploma de nível superior que desejam obter o título de licenciado, todos os cursos são destinados para a atuação na EGB – Educação Geral Básica.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da UCA apresenta a seguinte proposta:

O Departamento de Educação da UCA frente aos profundos desafios de uma educação inovadora propõe uma formação integral e interdisciplinar que resgate o melhor das nossas tradições educacionais e os integrem com as mais novas tradições educacionais, para conseguir tudo isso, oferece uma proposta pedagógica aos alunos de licenciatura que privilegie: (1) uma formação humanista e cristã com ênfase no social; (2) um alto nível acadêmico e social; (3) a abertura as tendências educativas contemporâneas nacionais, latino americanas e internacionais; (4) a capacidade de análise crítica e inovadora para encarar os novos cenários educacionais e culturais, e (5) o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias. (UCA, 2012, p. 02 – Plano de Estudos das Licenciaturas)

Embora seja apresentado uma proposta que cita (3) a abertura às tendências educativas contemporâneas nacionais, latino americanas e internacionais, na pesquisa realizada nos documentos do Curso de Licenciatura de Ciências da Educação em nenhum outro texto aparece aspectos relacionados aos princípios e objetivos do Mercosul, nem a relação com as tendências pedagógicas de outros países do bloco regional.

²⁵ Última versão da Plano de Estudos para as Carreiras Docentes da UCA, publicado em 2012, pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Sociais, Políticas e da Comunicação.

As carreiras de formação docente da UCA tem por missão, a formação de um profissional de educação que vincule o mundo da pesquisa e os novos desafios profissionais à carreira dos professores com atenção especial a promoção da dignidade da pessoa humana, contemplando a igualdade, liberdade de expressão e educação de qualidade para todos (UCA, 2012, Plano de Estudos das Licenciaturas).

Os Cursos de Licenciaturas da UCA têm duração de quatro anos, sendo que para os portadores de diplomas de cursos superiores, que desejam uma formação docente, é oferecido uma formação de Professorado Superior que compreende um plano de estudo de dois anos, para cumprir um currículo que atenda às disciplinas de formação docente.

O Plano de Estudo do curso em tela está organizado em sete blocos: (1) disciplinas de fundamentação geral, que permitem a compreensão das realidades sociais e sua tangencialidade educacional; (2) disciplinas específicas, que reúnem saberes da prática do professor com ênfase para a construção curricular interdisciplinar; (3) disciplinas de investigação que contemplam as matérias de introdução à metodologia científica, as metodologias de ensino e instrumentalização para o trabalho de conclusão do curso; (4) disciplinas optativas que permitem a abertura de formação em outras faculdades ampliando a capacidade de análise e aprendizagem de outros saberes no campo das artes, religião e cultura; (5) disciplinas de práticas profissionais, que enfoca aspectos do estágio curricular e da residência pedagógica²⁶; (6) Cursos Livres, também conhecido como “horas do Ateneos” é destinado a contabilizar as horas de participação dos alunos em cursos, conferências, simpósios, que versem sobre os problemas educacionais contemporâneos e as tendências e iniciativas educacionais atuais e (7) Idiomas Estrangeiros ao final do curso é obrigatório a participação no exame de validação na língua estrangeira, que basicamente é a prova de Língua Inglesa.

Mais um aspecto chama atenção na análise que é feita, pois inicialmente quando foi analisado os documentos do Mercosul Educação (SEM), em diversos

²⁶ A Residência Pedagógica nas carreiras de licenciaturas da UCA acontece no último ano de formação com a finalidade de introduzir o aluno no contexto da escola. Acontece prioritariamente nas escolas Católicas da Argentina, e em alguns casos é ampliado para outras redes. É supervisionado e obrigatório e remunerado através de bolsa de incentivo.

pontos e grupos de trabalho é destacado a formação bilíngue como uma prioridade no bloco, principalmente para a formação em línguas oficiais dos países membro, porém na UCA a ênfase é dada a um outro idioma, que inclusive não é oficial em nenhum país da América do Sul, a língua inglesa.

Quadro 10 - Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação - UCA

Ano	Disciplinas
1º	Metafísica e Ética Correntes Pedagógicas Contemporânea História da Educação Tecnologia Educativa Fundamentos de Teologia Psicologia do desenvolvimento da Criança, adolescente, Jovens e Adultos História da Educação Argentina Ateneos 1
2º	Teologia Dogmática Sociologia da Educação Gestão de Instituição Educativas Ateneos 2 Ética e Teologia Princípios de Economia na Educação Educação Especial Metodologia Científica
3º	Teologia Moral e Doutrina Social da Igreja Católica Seminário de Integração: Filosofia da Educação Didática e Currículo Avaliação Institucional de sistemas educativos e de Instituições Oficina de trabalho final Seminário: Análise do sistema educacional argentino Educação Comparada Educação não formal Orientação educacional Ateneos 3 Matéria Optativa 1 Práticas Profissionais Solidárias Validação de Idioma estrangeiro
Ano	Disciplinas
4º	Residência Pedagógica Apresentação do Trabalho Final ²⁷

Fonte: Pesquisa do autor.

Além da análise dos Projetos do Curso da UCA, também foram analisados os componentes curriculares e suas ementas, na busca de identificar elementos que dialogassem com o Mercosul, seus princípios e suas principais estratégias.

²⁷ Relatório de conclusão da residência pedagógica e Apresentação de texto monográfico sobre temática educacional

Não foi encontrado nenhum componente, tema, objetivo de disciplina, ementa, bibliografia sugerida aos alunos ou mesmo sugestão de atividade que citasse textualmente o Mercosul.

Aspectos relacionados a convivência humana, respeito à diversidade, equidade, desenvolvimento de valores, reconhecimento do papel estruturante da educação para a sociedade são visíveis em tais programas, porém não é possível constatar que a presença dos mesmo aconteceu por influência dos princípios do Mercosul.

Quando se refere ao perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, o Projeto de Curso apresenta as seguintes características:

Nossos graduados podem se inserir em todos os campos da educação formal e não formal, fazendo o uso de diversas competências adquiridas ao longo da formação. Como perfil dos egressos temos: compreender, ensinar e atuar nos mais diversos âmbitos da educação, sabendo identificar e dá significado às diversas políticas educacionais, suas respectivas legislações e seus impactos na sociedade concreta, desempenhar tarefas de gestão, coordenação acadêmica em diversos segmentos educacionais (UCA, 2012, p. 04 – Plano de Estudos das Licenciaturas)

A Formação em Licenciatura em Ciências da Educação da UCA destaca a forte vinculação à extensão universitária, que compreende necessariamente a uma aproximação dos espaços educacionais que atende a crianças, jovens e adultos na educação formal e informal da sociedade argentina.

O Departamento de Educação criou desde 2004, o Programa de Serviços Educativos – PROSED, que funciona com um canal, através do qual a UCA desenvolve atividades educacionais, que integram diversas instituições educacionais que atuam em diversos âmbitos da sociedade.

O PROSED desenvolve atividades educativas na formatação de consultoria e assessoramento educacionais, além da publicação de periódicos que abordam temas educacionais, sociais e científicos.

Dentre os serviços desenvolvidos pela PROSED, identificamos a Assessoria institucional, o programa de pesquisa e desenvolvimento de profissionais de educação, seleção de docentes, avaliações institucionais, exames de validação de

idioma inglês, capacitação de docentes, publicações e desenvolvimento de Projetos Institucionais.

As ações do PROSED atende a empresas privadas, órgãos estatais, através de licitações públicas e ações da própria Universidade e Igreja Católica. Sendo que no atual quadro da PROSED encontram-se professores, alunos e egressos dos cursos de Licenciaturas.

O Programa Institucional da UCA destaca o papel fundamental que o PROSED tem na imersão dos alunos de licenciatura no mundo do trabalho, principalmente ao relacionar o trabalho acadêmico com o trabalho social.

4.5 AS ENTREVISTAS COM GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES

A definição dos entrevistados levou em consideração a docência em disciplinas voltadas para currículo e políticas de educação, a participação dos entrevistados nas discussões e implementações de novas propostas curriculares nas Instituições em tela, e da livre escolha do pesquisador dentre os nomes dos profissionais listados pelos coordenadores dos cursos pesquisados.

4.5.1 Perfil dos entrevistados

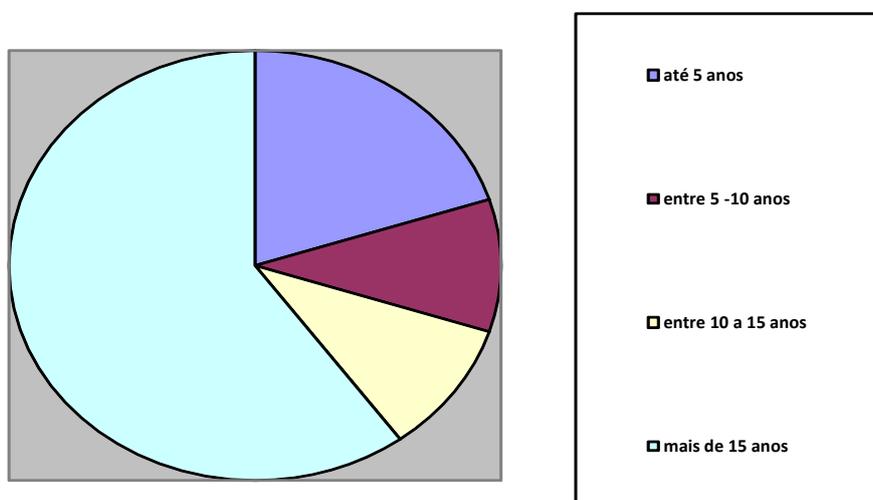
Uma entrevista em profundidade na qual o pesquisador constantemente interage com o informante, tem por principal função retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de história de vida: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão, ou mesmo a participação de determinados sujeitos em uma dado momento da história (MINAYO,1993).

Como etapa desta pesquisa foi realizada a aplicação de entrevistas semiestruturadas com 03 (três) professores, 01 (um) coordenador de Curso e 01

(um) membro do Corpo Diretivo das Instituições de ensino superior pesquisadas no Brasil e na Argentina, perfazendo um total de 10 (dez) entrevistas.

As entrevistas seguiram a um roteiro pré-estabelecido, o que permitiu ao entrevistador dialogar com o entrevistado, sendo que em diversos momentos surgiram novas situações, que ajudaram a compreender o contexto das instituições pesquisadas.

Gráfico 1 - Perfil dos entrevistados em relação ao tempo de serviço nas Instituições



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa.

Dos 10 (dez) profissionais entrevistados nas duas Universidades, 06 tinham mais de quinze anos na Instituição, 02 (dois) tinham menos de cinco anos, 01 (um) tinha seis anos na instituição e 01 (um) tinha treze anos, portanto a maioria dos entrevistados tinha considerável tempo de serviço na instituição, o que permitiu a formulação de respostas respaldadas no histórico das instituições.

Quando se refere ao sexo dos informantes, dos 5(cinco) entrevistados na Universidade Brasileira, apenas 01 (um) é do sexo masculino. Já dos 5 (cinco) entrevistados na Universidade Argentina, apenas uma é do sexo feminino. Cenários opostos, porém os dados coletados não são suficientes para conclusões sobre a presença de homens e mulheres nas Instituições.

Quanto à formação dos entrevistados nas Universidades pesquisadas, os 05(cinco) profissionais entrevistados no Brasil/UCSAL tem mestrado, sendo que um dos entrevistados é aluno de doutorado. Na Argentina/UCA, os 05 (cinco) profissionais entrevistados têm doutorado²⁸.

A jornada de trabalho dos entrevistados nas instituições pesquisadas aparece na seguinte disposição:

Quadro 11 - Jornada de Trabalho dos entrevistados nas Instituições

Instituições	Dedicação Exclusiva	Jornada Parcial de Trabalho
UCA – ARGENTINA	04	01*
UCSAL – BRASIL	0	05

(*) O entrevistado é professor no Departamento de Educação da UCA e acumula a função de Diretor Escolar, em uma Escola Católica da mesma rede da UCA. Fonte: Acervo da pesquisa

No Projeto Institucional da UCA (2011-2015), aparece como meta da Instituição a ampliação do número de professores com dedicação exclusiva, pelo entendimento que para elevar a qualidade educacional da instituição e para garantir o maior envolvimento dos professores nos programas de pesquisa e extensão da Universidade é fundamental um maior tempo disponível para a instituição. Na Ucsal, não foi possível localizar em nenhum dos documentos pesquisados, sinalizações de uma política institucional de incentivo ao regime de dedicação exclusiva, não aparece nos documentos institucionais, mas não se exclui a possibilidade de existir como incentivo salarial, na política salarial da UCSAL.

Outro dado importante que permitiu um maior aprofundamento nas questões apontadas por esta pesquisa foi a participação ou não dos informantes na discussão ou elaboração dos currículos dos cursos pesquisados.

Quadro 12 - Participação dos entrevistados na elaboração do atual currículo dos Cursos pesquisados

Instituições	Participou da elaboração	Não participou da elaboração
UCSAL - BRASIL	03	02*
UCA – ARGENTINA	05**	00

(*) Um dos entrevistados afirmou não ter participado das discussões sobre o Currículo do Curso de Pedagogia, mas participou da elaboração das diretrizes para a reestruturação de todos os cursos de graduação da UCSAL.

(**) Um dos entrevistados da UCA coordenou a Comissão Geral da reforma Curricular do Departamento de Educação. Fonte: Acervo da pesquisa

²⁸ A política de contratação da UCA prevê seleção pública para docentes, tendo o doutorado como título mínimo para ingresso. Fonte: UCA, 2012.

Compreender o perfil dos entrevistados colabora para uma efetivação de uma pesquisa que realmente atenda aos seus objetivos, sendo imprescindível que o informante esteja inserido no contexto pesquisado. Sobre as entrevistas Boni e Quaresma conceituam:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que interessa a pesquisa e ao mesmo tempo teve ter clareza do perfil do entrevistado. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 67)

4.5.2 As Entrevistas na UCA – Informações coletadas

As entrevistas na UCA aconteceram entre os dias 21 de abril e 01 de maio de 2013, sendo que durante este período foram entrevistados 03(três) professores, 01 (um) membro da Coordenação do Curso e 01 um representante da Direção da Universidade.

Como legenda das entrevistas utilizaremos os seguintes códigos:

Entrevistado	Código
Professor	Prof.Ar.01
Professor	Prof.Ar.02
Professor	Prof.Ar.03
Membro da Coordenação do Curso	Coor.Ar01
Membro da Direção da Universidade	Reit.Ar01

Além das perguntas de identificação dos informantes, foram formuladas 05 (cinco) perguntas sobre a presença de princípios e ações do Mercosul no currículo do curso pesquisado.

Quando perguntados sobre a concepção que norteia a construção do currículo na referida Instituição, obtivemos as seguintes respostas:

(Coor. Ar01) “O Currículo do nosso Curso é muito específico; oferece aos alunos a Formação Geral da Didática e o Currículo em ambos níveis, Conhecimentos Pedagógicos e o Contexto das Políticas do

Sistema Educativo Argentino e de Gestão das Instituições Educativas, levando em consideração que os alunos são adultos, portanto a formação que lhes é dada é especificamente Pedagógica para o exercício da docência. E depois matérias que tem haver com o Fundamento do Professor e da Concepção da Universidade que são a Antropologia, Teologia, e Filosofia. E quanto ao conhecimento do futuro aluno, se dão matérias de Psicologia tanto da Educação como do Desenvolvimento de crianças, adolescente e do Adulto”.

(Prof. Ar. 01) “A concepção do nosso currículo é a formação de professores que entendam de didática, metodologia e gestão da educação, com suporte da Psicologia, filosofia, sociologia, e Teologia Católica”.

(Prof. Ar. 02) “O que resume a base de nosso currículo é a oferta de ferramentas suficientes para transmitir conhecimentos de maneira adequada para todos os alunos. Com conhecimentos e valores”.

(Prof. Ar. 03) “Nossa concepção de currículo tem três aspectos no meu ponto de vista, mas eu não falo em nome da instituição, sou um simples professor. Primeiro concepção de ser humano cristão, segundo de cidadão da Argentina e terceiro a concepção de um currículo que contribua para formar melhores profissionais de escolas”.

Reit. Ar. 01 “Concebemos diversos currículos que preparam os alunos para o trabalho, para a vida e para a vida solidária.

As concepções que norteiam a construção do Currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Educação citadas apresentam elementos que podem ser compreendidos com básicos quando se estabelece a intenção de formar professores.

Os documentos da UCA como Projeto Institucional e o Projeto do Curso estudado, já apontam para as concepções que foram citadas pelos informantes, “formar para a cidadania”, “transmissão de conhecimentos e valores”, “preparação para o trabalho docente” e “oferecer habilidades inerentes à carreira docentes”, da mesma forma que nos documentos do Mercosul é possível identificar tais elementos como estruturantes nas carreiras dos professores, que podem inclusive contribuir para a consolidação do bloco. O Setor Educacional do Mercosul define a formação docente como um eixo imprescindível para suas ações.

Ao perguntar sobre a influência que o Mercosul teve na concepção e formatação do Currículo, tendo como referências seus princípios, suas ações e a condução das políticas educacionais para os países membros do Bloco, as respostas foram as seguintes:

(Coor.Ar. 01) “Diretamente não, como tema não, acho que pode aparecer de forma dissolvida no currículo”.

(Prof.Ar.01) “O Mercosul aparece nas disciplinas de geografia da EGB e do Ensino Secundário (Polimodal), no Ensino Superior não”.

(Prof.Ar.02) “Acredito que quando falamos que queremos formar para a globalização, para a cidadania ampla, ou quando queremos uma escola globalizada, aí entra Mercosul, Mercado da Europa e outros”.

(Prof.Ar03) “Sinceramente, não. Acredito que estudamos mais outros continentes que a própria vizinhança, tipo Brasil e outros. Acho que o Mercosul ficou apenas nas conversas de Dilma (Presidente do Brasil) e Cristina (Presidente da Argentina) sobre economia”.

(Reit.Ar.01) “Talvez você encontre Mercosul, no currículo do Curso de Economia, História, Administração e Direito, mas nos currículos de formação de professores talvez não. Sei que temos convênio com Universidades do Brasil e do Uruguai, mas como influencia em nossas matérias e ações, diretamente, não”.

Ao realizar esta pergunta, e observar suas respectivas respostas, pelos informantes, foi possível entender, que além de não aparecer nos currículos como um objeto de estudo, o Mercosul, com suas definições, princípios e metas, ainda são pouco divulgadas e percebidas no âmbito da Instituição pesquisa. É sugerido como um possível tema a ser trabalho, mas não como uma esfera de troca de experiência ou formuladora de políticas.

O atual currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação já foi estruturado de acordo com a legislação argentina que trata da Educação Superior, especificamente a Lei 24.521/1995, como em 2006, entrou em vigor a Lei 26.206/2006 (Lei Nacional de Educação), que trata de toda a organização da educação a Argentina, alguns ajuste no âmbito das licenciaturas foram necessários a fim de permitir que a formação de professores nas Universidades atendessem às novas estruturas da Educação Geral Básica – EGB da Argentina.

Sobre o histórico das últimas reformas que aconteceram no Currículo do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da UCA, algumas respostas dos entrevistados são importantes para a compreensão deste recorte histórico.

(Coor.Ar01) “Os Currículos já foram concebidos para atender às demandas da Lei da Educação Superior, mas mesmo assim, ainda é necessário que outros ajustes sejam realizados”.

(Prof.Ar.01) “Lembro de algumas reformas curriculares, e creio que outras virão, tudo para atender às necessidades das novas tendências educacionais. O importante é que todos sejam envolvidos nas novas reformas.”

(Prof.Ar.02) “As reformas de currículo são essenciais para que a instituição cumpra a sua tarefa de educar para os novas gerações.”

(Prof.Ar03) “Aqui na Universidade o currículo é sempre atualizado, a vida acadêmica exige as modificações”.

(Reit.Ar.01) “As reformas dos cursos são gerenciados pelos departamentos e professores, a Universidade é autônoma e gerencia seus currículos de acordo com suas finalidades. As mudanças aperfeiçoa o trabalho da academia, as mudanças são motivadas pelas leis do país, não por influências do Mercosul.

O currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Educação passou por reformas que tiveram diferentes motivadores, a necessidade de ajuste para o cumprimento da legislação educacional da Argentina, as transformações sociais, o desejo de atender as novas configurações educacionais, mas em nenhuma das falas foi possível identificar que as novas configurações globais, principalmente a constituição dos blocos regionais tenha influenciado a organização curricular do curso pesquisado.

Quando pensa em construção de itinerários formativos, políticas curriculares, a ideia de Macêdo (2007), já apresentadas, anteriormente, neste texto reforça a necessidade de levar em conta as pessoas, seus contextos, histórias e processos identitários e cenários sociais.

O mesmo autor corrobora:

Recomenda-se ademais, a facilitação da construção de diferentes itinerários formativos ao longo da vida e o estabelecimento de articulações entre eles, possibilitando que cada pessoa construa seu próprio projeto formativo orientado para seu enriquecimento pessoal e profissional. (MACEDO, 2007, p. 46)

Quando a pergunta da entrevista solicita que os informantes abordem questões relacionadas à perspectiva de equivalência, mobilidade, validação de currículos e intercâmbios entre alunos, docentes e pesquisadores, as respostas reafirmam a desarticulação entre as políticas propostas pelo Mercosul e o Setor educacional do Bloco.

A própria visão e Missão de Mercosul/SEM, bem como as Ações da CRC - Educação Superior, como comissão que Coordena ações educacionais de cunho universitário entre os países membros do Mercosul, apontam para uma necessidade crescente de articulação entre as Universidades e Centros Tecnológicos e Científicos do Bloco Regional.

Vejamos as respostas dadas à questão posta de mobilidade, equivalência e intercâmbios de alunos, docentes e pesquisadores no Mercosul:

(Coor.Ar01) “O Curso de Licenciatura em Ciências da Educação não é procurado por alunos estrangeiros, creio que os cursos de mestrados e doutorados são mais procurados. A nossa tradição é voltada para os próprios argentinos. Seria interessante que tivéssemos espaços para intercâmbios entre alunos que desejam formação de professores, mas ainda não existe. Creio que as Universidades estatais tenho mais possibilidades de intercâmbios”.

(Prof.Ar.01) “Não conheço nenhum investimento nesta área, talvez exista intercâmbio para a formação de Teólogos.”

(Prof.Ar.02) “Conhecer novas culturas e costumes ajudaria a melhorar a qualidade da formação de nossos professores, sei que existe vários estudantes estrangeiros na UCA, inclusive um departamento que trata das relações exteriores, principalmente para o Curso de medicina e direito, mas sei que a validação dos diplomas dependem da lei de cada país, e isso tem que passar pelo Ministério da Educação e depende de leis próprias, não é validação automática”.

(Prof.Ar03) “ Os cursos de mestrado e doutorado são mais atrativos para estrangeiros, desconheço os intercâmbios de professores entre países da América Latina que estudam em graduação. ”.

(Reit.Ar.01) “Existe convênio da Universidade com Universidades Católicas do Brasil, PUC Rio, PUC – SP, PUC-Rio Grande do Sul e Universidade Católica de Brasília, não por influência do Mercosul, mas por conta de sermos de uma mesma Rede. Existe também convênios que promovem intercâmbios de nossos alunos para a Europa e EUA, e também recebemos alunos estrangeiros. Tudo isso deixa a nossa comunidade mais próxima do que chamamos de Globalização, mas depois da formação cada país estabelece os seus critérios para validar os curso e sua atuação profissional”.

A possibilidade de equivalência de currículos e de mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, a fim de oportunizar a interculturalidade, respeito à diversidade e valorização da troca de saberes e aprendizagem, não encontram aporte nas atuais políticas de formação de professores na Universidade pesquisada.

4.5.3 As Entrevistas na UCSAL – Informações coletadas

As entrevistas na UCSAL ocorreram entre os dias 06 de maio e 17 de maio de 2013, sendo que durante este período foram entrevistados 03(três) professores, 01 (um) membro da Coordenação do Curso e 01 um representante da Direção da Universidade.

Como legenda das entrevistas utilizaremos os seguintes códigos:

Entrevistado	Código
Professor	Prof.Br.01
Professor	Prof.Br.02
Professor	Prof.BR.03
Membro da Coordenação do Curso	Coor.BR01
Membro da Direção da Universidade	Reit.BR01

Além das perguntas de identificação dos informantes, foram formuladas 05 (cinco) perguntas sobre a presença de princípios e ações do Mercosul no currículo do curso pesquisado.

Quando perguntados sobre a concepção que norteia a construção do currículo na referida Instituição, obtivemos as seguintes respostas:

(Coor.Br01) “O Nosso Currículo tem como princípio a formação do ser humano integral, conseguindo isso chegaremos em qualquer outro espaço. É um princípio básico, mas também universal”.

(Prof.Br.01) “ Nosso princípio é a formação de professores para a Educação Básica, para mim o maior princípio de um currículo é representar e atender ao mundo atual, no nosso caso o princípio maior do currículo é atender ao que a sociedade espera de um bom professor”.

(Prof.Br.02) “O que norteia a nossa concepção de currículo é a preparação da vida e o desejo de aprender a aprender, ou seja aprender sempre”.

(Prof.Br03) “Eu acredito que a formação de novos professores exige um currículo capaz de garantir as habilidade e competências que os professores precisam ter hoje, nada além disso, deveríamos ter uma formação sólida e capaz de preparar os novos quadros de professores, principalmente das escolas públicas, é uma tarefa que só o nosso currículo da UCSAL dará conta tem que mexer na base também, mudar os princípios da educação básica antes de pensar na educação superior.”.

(Reit.Br.01) “Penso que formar professores é de uma complexidade, um desafio enorme, pela dimensão do trabalho docente e pela repercussão que a carreira de um professor tem na sociedade, por conta disso é fundamental que o currículo de um curso de licenciatura esteja antenado com o que acontece na vida, portanto, um bom currículo é a base de tudo”.

As respostas apresentadas pelos entrevistados, ao relacionar, como princípios do currículo do Curso de Pedagogia da Católica, a forte necessidade de expressar a formação de pessoas que compreendam os novos contextos sociais, que estejam preparadas para aprender sempre e que sejam envolvidas numa proposta curricular que dê conta de formar para a vida e para o exercício docente.

As Normas Gerais para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL apontam neste mesmo sentido, principalmente, por conceber as novas configurações sócias e a necessidade de constituir currículos que as atendam.

O processo de internalização da economia e as mudanças sociais e políticas experimentadas pela nova sociedade do conhecimento, assim como a incapacidade do sistema para atender às necessidades de uma economia competitiva em constante mudança, imprimem marcas sobre a educação e, especificamente, sobre a educação superior, na qual ressalta-se a necessidade de resgatar o equilíbrio entre o pensamento científico, tecnológico e humanista. (UCSAL, 2007, p. 40, Normas Gerais para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UCSAL)

Desta forma, o que foi narrado como princípios do Currículo do Curso de Pedagogia da UCSAL, apresenta uma forte similaridade com uma proposta de formação integral que privilegie a constatação do que se convencionou a chamar de sociedade do conhecimento e da informação, com profundas mudanças que permitiu a diminuição das fronteiras e a configuração de um mundo globalizado (UCSAL, 2007).

A influência que o Mercosul teve na concepção e formatação do Currículo do curso de Pedagogia da UCSAL, e a possibilidade de desdobramento das ações educacionais do bloco, não foi localizada nas respostas que foram formuladas pelos entrevistados. A inexistência de elementos que apontem para a presença de qualquer influência do Mercosul nas políticas curriculares do bloco, principalmente, as suas formulações sobre o desenvolvimento de uma cultura de valorização da

diversidade cultural, das relações entre os diferentes povos, e a mobilização de esforços para que os países membros compreendam a importância da troca e intercâmbio de conhecimentos.

(Coor.Br01) “Acredito que nenhuma (...) mas dependendo do tipo de formação que desejamos efetivar, nosso aluno pode atender a qualquer contexto”.

(Prof.Br.01) “Não identifico nenhuma. Em educação se fala pouco sobre Mercosul”.

(Prof.Br.02) “Nas disciplinas de metodologia de história e metodologia de geografia é possível identificar pontos deste conteúdo, mas no currículo como formal não..”

(Prof.Br03) “Não sei responder, na minha disciplina não.”.

(Reit.Br.01) “Na licenciatura em Pedagogia não, mas com certeza em outros currículos, sim (...) Licenciatura em História e Geografia tem componentes que tratam da temática, mas em Pedagogia não” .

Sobre as reformas curriculares que aconteceram no Curso de Pedagogia da UCSAL, é importante sinalizar, que a última reforma aconteceu em 2010, através do Ato nº 0237-A de 30 de junho de 2010.

Toda a década de 1990 foi marcada por sucessivas reformas curriculares que tinham por objetivo reestruturar estruturas curriculares que notadamente não atendiam mais as novas necessidades da sociedade e do perfil dos professores egressos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996, ficou ainda mais evidente a necessidade de modificar os currículos das licenciaturas, e em especial, a licenciatura de Pedagogia que passaria a desempenhar um papel de protagonista no cenário de formação dos professores da Educação Básica brasileira, afinal, a mesma LDB, remeteu aos cursos de pedagogia a tarefa de formar os professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, que até então eram formados pelo Curso de Magistério de Ensino Médio.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCSAL (2010) narra este período histórico para o currículo:

A partir da década de 1990, os cursos de Pedagogia se instalam como locus principal para a formação de docentes para a Educação Básica, especialmente nos níveis da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Instituições educativas. A partir

deste período os currículos necessitaram de modificações para atender o que estava previsto na nova legislação educacional. (UCSAL, 2010, p. 6-7, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia).

As reformas curriculares que se efetivaram no Curso de Pedagogia da UCSAL são percebidas pelos informantes como essenciais para a construção da identidade do curso com a docência na educação infantil e anos iniciais.

(Coor.Br01) “As reformas curriculares são influenciadas por legislações, pareceres e normas do Conselho de Ensino e Pesquisa da UCSAL, são importantes para atualizar os currículos”.

(Prof.Br.01) “Ocorreram, mas deveriam ser mais participativas envolvendo toda a comunidade acadêmica”.

(Prof.Br.02) “Fruto das novas definições para a carreira dos professores, o curso de pedagogia passou décadas sem reforma significativa, depois da nova LDB mudou varias vezes, e acho que deve mudar mais uma vez, acho que precisa ser mais voltado para sala de aula”.

Em relação a equivalência dos currículos dentro do Mercosul, a mobilidade e o intercâmbio de professores, alunos e pesquisadores no Bloco, existe uma completa incompreensão e desconhecimento de tais iniciativas.

É evidenciado que as formulações de propostas que atendem às demandas de interação e mobilidade dentro dos países membros do Mercosul não são percebidas nas iniciativas acadêmicas da UCSAL.

(Prof.Br.02) “ Desconheço qualquer iniciativa” (...) Não conheço nada neste sentido.

(Prof.Br03) “Acho que falta caminhar neste sentido, seria bem interessante envolver os nossos alunos em programas de incentivo ao intercâmbio.” (...) “ É uma tarefa que deve começar do nível institucional “

O PPI da UCSAL (2006), Sintetiza a concepção de Currículo com a expressão: [...] Um ensino que considere a Diversidade do conhecimento e do Mundo, e sua multiplicidade de conhecimentos (UCSAL, 2006), porém a inexistência de contextos que contemplem questões como a mobilidade e o reconhecimento das características regionais, no contexto do Mercosul, revelam limitações no entendimento do real sentido de conhecer a diversidade do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos esta dissertação com a consciência de que nada foi acabado ou concluído, e que longe de ter a pretensão de acreditar que o objeto de estudo desta pesquisa foi esgotado, temos a certeza que o conhecimento humano é dinâmico, passível de indagações e questionamentos.

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz, constantemente, o seu saber (FREIRE, 1980).

Esta pesquisa buscou identificar princípios e elementos do Mercosul nos Currículos dos cursos de formação de professores em duas Universidade de países membros do Bloco Econômico do Sul, curiosidade que surgiu durante a nossa participação no grupo de pesquisa do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, o GAPPS²⁹, que dentre tantos temas de importância social, estuda o Mercosul e sua relevância na formulação de iniciativas de integração e superação de problemas econômicos, educacionais e sociais nos países da América do Sul.

A oportunidade de conhecer novos espaços educacionais no Brasil e na Argentina contribuiu para uma observação mais próxima do fenômeno estudo, revelando a sua complexidade e real dimensão.

As novas configurações mundiais e as diversas crises econômicas que abalaram o mundo capitalista impulsionaram a formação de blocos regionais com finalidade de unir forças para a superação das diversas ameaças de mercado que atingiam as economias mundiais. Neste sentido, os blocos econômicos são concebidos e passam a fazer parte da realidade global, principalmente nas últimas décadas do século XX.

Depois de constituídos, os blocos econômicos tiveram que ampliar as suas ações, deixando de ser apenas um espaço político, com a preocupação de

²⁹ GAPPS - Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação de Políticas Sociais da Universidade Católica do Salvador

estabelecer alianças econômicas e alfandegárias, para abraçar outras dimensões sociais inclusive a dimensão educacional e cultural.

A criação do Tratado de Assunção em 1991, ato inaugural do Mercosul foi seguido de um amplo protocolo de ações educacionais, incluindo nos anos seguintes, a constituição de um setor exclusivo para tratar da questão educacional dos países membros do bloco.

Ao longo desta pesquisa, buscamos conhecer através de uma perspectiva histórica, os princípios do Mercosul com ênfase no SEM e suas diversas iniciativas que visam a consolidação do bloco econômico, tendo o aspectos educacional como uma possibilidade real para a consolidação na sociedade de características como o respeito à diversidade cultural e cooperação solidárias entre os povos da América.

Ao analisarmos os documentos do Mercosul, seus respectivos tratados e protocolos educacionais, a legislação educacional da Argentina e do Brasil, e a visão teórica de autores que tratam de educação, currículo e formação de professores, foi possível estabelecer, que por mais que se tenha avançado na perspectiva de fortalecimentos das questões de regionalização das economias, ainda pouco se percebe a presenças dos princípios do Mercosul nas atividades educacionais dos sistemas de ensino dos dois países pesquisados.

As entrevistas realizadas com professores, coordenadores dos cursos de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Católica da Argentina, e de membros do Corpo Diretivo das Universidades pesquisadas, apontam para a existência de currículos, que embora contemplem novos parâmetros relacionados à formação de um professor que entenda e valorize aspectos da diversidade humana e valorização de culturas múltiplas, pouco avançou na internalização das questões do bloco, além da pouca valorização que se estabeleceu com as questões de intercâmbio, mobilidade e equivalência curricular.

Quando se trata de políticas de formação de professores é basilar compreender que a formulação de currículos capazes de instrumentalizar os futuros docentes é um forte aliado na consolidação de saberes e novas formas de organização, contudo, a investigação que se estabeleceu nos dois currículos em

tela, não percebeu a presença das ideias, missão e valores do Mercosul, na constituição dos elementos curriculares que formam os professores nos dois países membro do Mercosul.

No momento atual, é importante grifar que o Mercosul enfrenta algumas dificuldades em estabelecer seu protagonismo, como o único Bloco Regional na América do Sul, pois algumas crises e conflitos alfandegários, principalmente pela continuidade das relações bilaterais, que desrespeitam o sentido da existência de um bloco regional, a suspensão do Estado do Paraguai sob a alagação do esgotamento de elementos democráticos no referido país e a criação, em 2012, da Aliança do Pacífico³⁰, um novo bloco regional na América Latina.

Do ponto de vista educacional, o Mercosul não conseguiu estender a mobilidade dos diplomas entre os seus países membros, nem a equivalência de seus respectivos elementos curriculares, e embora os protocolos apontem para a equivalência da organização educacional, o Brasil e a Argentina ainda impõem barreiras para validação dos títulos universitários, de graduação e pós graduação.

Por fim, o intuito desta pesquisa é contribuir para a percepção de que o processo educacional é um determinante para a consolidação de qualquer política social, sendo relevante que os currículos dos curso de formação de professores contemplem aspectos relacionados às novas configurações sociais. *A conclusão é que não temos outra alternativa senão continuar a inventar novas respostas para a questão da formação* (MACEDO, 2011).

³⁰ Novo bloco regional da América Latina, constituído em 2012 e formado pelo Chile, Colômbia, México e Peru.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ANDRÉS, Aparecida. A Educação superior no setor educacional do Mercosul. Câmara dos Deputados, 2010. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 15 jun. 2012.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido uma ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARGENTINA. Ley nº 24.521/1995. Ley do Ensino Superior da Argentina. Buenos Aires, 1995. Disponível em <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Ley 26.206/2006. Ley Nacional de Educação da Argentina. Buenos Aires, 2006. Disponível em <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.

BAHIA. Secretaria do Planejamento. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia-SEI. **Estatísticas dos municípios baianos**. Salvador: SEI, v. 3, p. 1, 2004.

BARBOSA, R.; CÉSAR, L.A. Integração Subregional e Hemisférica: O Esforço brasileiro. In: BARBOSA, R; CÉSAR, L. **Temas de Políticas Externas**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BARNABÉ, Israel Roberto. **O Mercosul e a Integração Regional**. Campinas: Unicamp, 2003.

BEÇAK, Peggy. **MERCOSUL, uma experiência de integração regional**. São Paulo: Contexto, 2000.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAGA, Ana Maria. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE, Denise. **Pedagogia Universitária: Conhecimento, ética e política no Ensino Superior**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

BRASIL. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 01 jul. 2012.

_____. Lei nº 10.172/01 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 jun. 2012.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e da Valorização do Magistério - FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**: um novo fundo de financiamento que alcança toda a educação básica. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundeb>> Acesso em: 07 set. 2004.

_____. Lei nº 5692/1971. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional. 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacoleislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em: 09 out. 2012.

_____. Lei 10861/2004 – Lei de criação do SINAES. Brasília. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Lei 11.274/2006 – Lei de Ampliação do Ensino Fundamental de 09 anos. Brasília. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI em construção. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 07 set. 2004.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 07 ago. 2012.

_____. Decreto Federal nº 350 de 21 de novembro de 1991. Brasília. 1991. Disponível em <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1991-11-21;35>>. Acesso em: 27 jul. 2012

_____. Decreto Federal n.º122 de 10 de setembro de 1993. Brasília, 1993 Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao1/decretos1/decretos1>> Acesso em 27 jul. 2012.

_____. Decreto Federal nº 5.518 de 23 ago. 2005. Brasília. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm> Acesso em: 27 jul.2012.

_____. Decreto Federal n.º 924 de 16 set. 2005. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5336.htm> Acesso em: 27 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação- Câmara de Ensino Superior n.º 01/2006 – Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces01_06.pdf>. Acesso em: 7 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação- Câmara de Ensino Superior n. 106/2007. Brasília. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces106_07.pdf>. Acesso em: 07 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação- Câmara de Ensino Superior n.º 10/2002. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces10_02.pdf> . Acesso em maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação- Câmara de Ensino Superior n.º 23/2002. Brasília. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces23_02.pdf>. Acesso em: 07 maio 2013.

CARVALHO, M.E; SILVA, C.R.L. **Economia Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução de Cláudio Schilling, 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

DAVOK, D.F. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.12, n.3, set. 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DENZI, Worman K. LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY. J. **Democracia y educacion**. Buenos Aires: Losada, 1967.

ESTEVIÃO, Carlos V. Sentidos da Escola, profissional docente e formação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Rio de Janeiro, v.20, n.2, Jun./dez. 2004.

FERREIRA, Maria Carmen; OLIVEIRA, Júlio Ramos. **LAS relaciones laborales en el Mercosul**. Montivideo: Fundação de Cultura Universitária, 1997.

FIALHO. Vanessa Ribas. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo*. **Revista de estudios literarios**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2.ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva, Síntesis**, Madrid, 1993.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, out/dez, 2010.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, Liber Livros, 2010.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Teacher Education and the Politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, California, 1986.

GODOY, T.R.F; PELLEGRINO, A.C. G. Mercosul: Impasses e Perspectivas. **Revista Negócios Internacionais**. Piracicaba, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONDRA, José; SILVA, José Cláudio S. (Org.) **História da Educação na América Latina: ensinar e escrever**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GRUNDY, S. (1987). **Curriculum**: product or praxi. Londres. The Falmer Press. **Producto o práxis Del Curriculum**. Madrid, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia – 10 ed.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

HILL, D. O neoliberalismo global a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p.24-59, jul. / dez., 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org> > Acesso em: 10 out. 2012.

HINE, Chistiane. **Etnografia Virtual**. Tradução para o espanhol por Cristian P Hormazábal. Barcelona: UOL, 2004

IANNI, O. **A Era do Globalismo**: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Sinopse do Censo. Demográfico-2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria do currículo, In: MESSICK, RG et al.(Org.). **Currículo**: análise e debate. São Paulo,1980.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAMPERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 9-28, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, R.S. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. Por um Mercosul Educacional: Horizontes educacionais / possibilidades curriculares. **Sitientibus**, Feira de Sanatana, n. 36. p. 43-51, jan./jun. 2007.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências Humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. GALEFFI, Dante; PIMENTAL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, A.R. O Papel Social da Universidade. **Estudos**, Brasília, DF, ano 23, nº 34, p 120-143 abril 2005.

MACHADO, D.P e DEL´OLMO, F.S. **Direito da Integração, Direito Comunitário, Mercosul e União Europeia**. Salvador: Juspodium, 2011.

MC KERNAN, James. **Currículo e Imaginação:** teoria do processo, pedagogia e pesquisa – ação. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artemed, 2009.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa, qualidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. R. Introdução ao artigo de Mauritz Johnson Jr. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Org.) **Currículo:** análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MESZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2005.

MERCOSUL. Plano de Ação do Setor do Mercosul (2011-2015). Paraguai, 2011. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/plano-2011-2015.html>> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Estudo analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul (1996-2000). INEP, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3993>> Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Decretos Mercosul/CMC 04/94. [S.I], 201- Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria.html>> Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Decretos Mercosul/CMC 07/95. [S.I], 201- Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria.html>> Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Decretos Mercosul/CMC 08/96. [S.I], 201- Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria.html>> Acesso em: 10 março 2013.

_____. Decretos Mercosul/CMC 17/2008. [S.I], 201- Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria.html>>. Acesso em: 10 março 2013.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 1993.

_____. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Husitec, 1994.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOROZ, Melania. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Lber Livro editora, 2006.

OLIVEIRA Henriques de; VIANA, Uhelinton Fonseca. A articulação entre cultura, patrimônio e currículo: concepções e desafios. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 347-360, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. PISA. Programme for international student assessment-2013. [S.l.] 2003. Disponível em: < www.pisa.oecd.org > Acesso em: 02 maio 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edmea Rita. Pesquisa exploratória: Procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-25, 1995.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento Humano e IDH - 2011. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. **O Mercosul e a sociedade global**. São Paulo: Ática, 1994.

PUIGRÓS, A. **Volta a educar**: A educação latino americano no final de século XX. Tradução de Artur Luiz Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

ROLDÃO, M do C. Função Docente – natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34. Jan./abr. 2007.

SÁ, Antonio Villar Marques de. **Revista Linha Crítica**: Avanços e desafios da formação profissional e tecnológica em uma crise global. Brasília: UNB, v.16, n.31, jul./dez. 2010.

SACCONI, Luiz Antônio. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2001.

SACRISTÁN, J. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAGASTI, Francisco R.; ARÉVALO, Gregório. **A América Latina na nova ordem global fracionada**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n.47, jan./jun. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SIMÕES, R. C. F.; MORINI C. **A ordem econômica mundial**: considerações sobre a formação de blocos econômicos e o Mercosul. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes., 2002. Disponível em: <2005. www.unimep.br/phpg/editora/editorapdf/imp31art07.pdf. Acessado em 05/06/2012>

TADEU, Tomaz, MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro. UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Salvador: UCSAL, 2008a.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI**. Salvador: Ucsal, 2008b.

_____. **Normas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos dos Curso de Graduação da Ucsal**. Salvador: Ucsal, 2007.

_____. **Manual do Candidato/Ucsal 40 anos**. Salvador, 2002.

_____. **Avaliação Institucional – Proposta**. Salvador: Ucsal, 2005.

_____. **A Estatuinte**: Repensando a UCSal para construir o Projeto Pedagógico. Salvador: Ucsal, 1995.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCSAL**. Salvador, UCSal, 2010.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA. **Projecto Institucional da UCA 2011 – 2015**. Buenos Aires: UCA, 2011a.

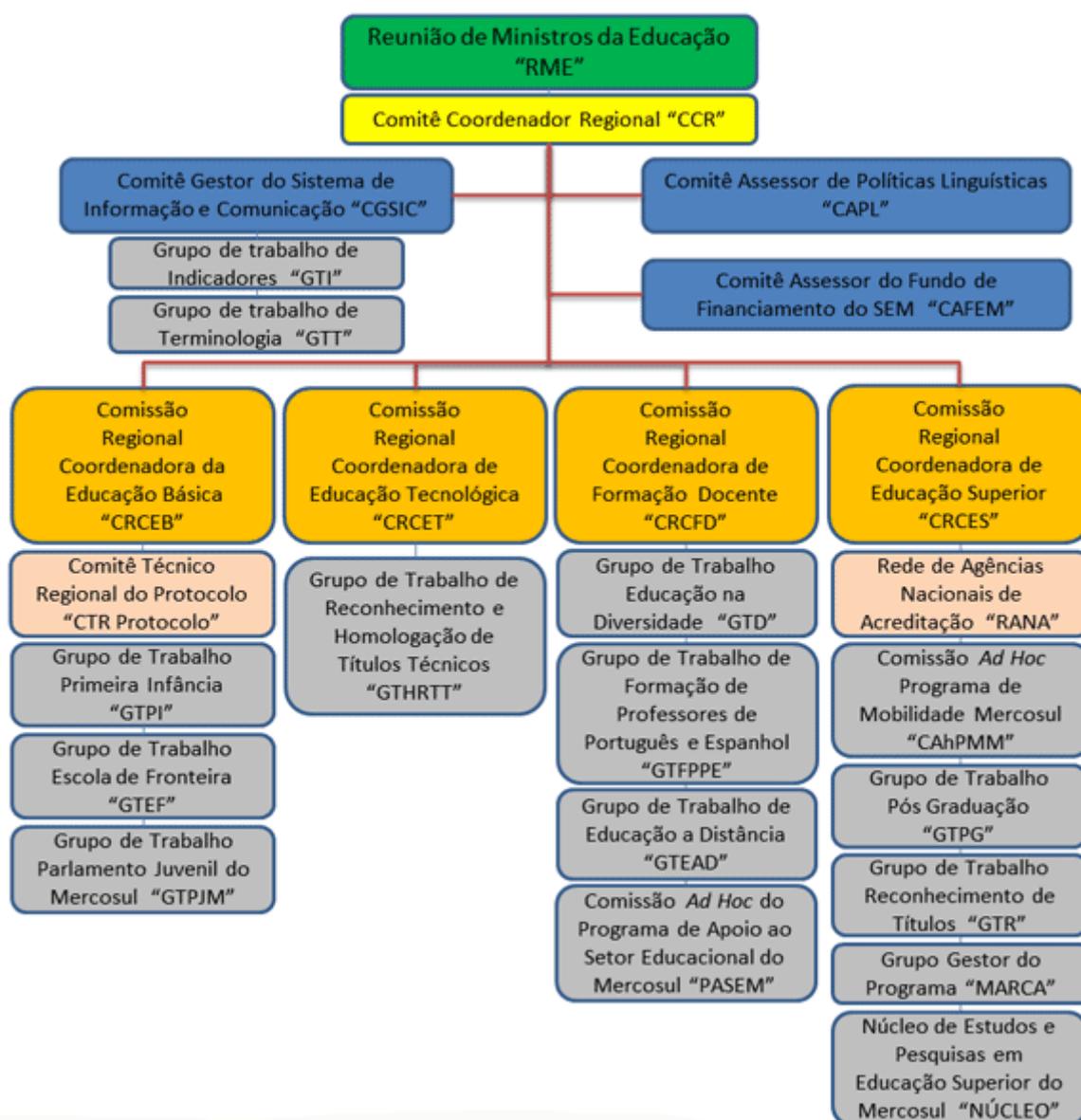
_____. **Projeto do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação**. Buenos Aires: UCA, 2011b.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis : UFSC, 1998.

VIANA, Uhelinton Fonseca; HENRIQUES, Eda Maria Olveira. A articulação entre Cultura, patrimônio e currículo: concepção e desafios. **Linhas Críticas**. Brasília, v.16, n.31, 2010.

ANEXO

ANEXO 01 - ORGANOGRAMA OFICIAL DO MERCOSUL



Fonte: Site Oficial do Mercosul (<http://www.sic.inep.gov.br>).

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Roteiro de Pesquisa documental

Item	Status
<p>1 - Identificação dos documentos referentes à constituição do Mercosul</p> <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos, Convenções, Acordos bilaterais e Tratados; • Legislações do Brasil e Argentina referentes à integração regional; • Documentos que relatem os procedimentos adotados na formação do Mercosul (Fundamentos, Princípios e Normas, inclusive educacionais); 	
<p>2 – Coleta de dados referente à legislação educacional do Brasil e Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos que definam a estrutura do sistema educacional brasileiro e argentino (Leis educacionais, Normas, Pareceres e Regimentos); • Documentos que caracterize as relações entre Brasil e Argentina no que tange às propostas de formação inicial de professores para a educação básica dos dois países; • Documentos que caracterize a educação básica brasileira e a educação básica argentina (E.G.B); 	
<p>3 – Documentos das Universidades pesquisadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos Institucionais das duas Universidades pesquisadas ; • Documentos que definam responsáveis pelo processo de planejamento, organização e acompanhamento dos cursos em tela; • Organograma das Instituições; • Currículos dos cursos pesquisados; • Pareceres e editais referentes a equivalência curricular; currículos, disciplinas, atividades, bibliografias e Teóricos. 	
<p>4 – Documentos que relatem a formação inicial de professores para educação básica no Brasil e Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores oficiais e parâmetros nacionais para a formação inicial de professores da educação básica; 	

APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIO 01

Roteiro da construção do instrumento de coleta de dados para os membros dos colegiados dos cursos pesquisados (Questões)

I – Identificação

- Nome da instituição
- Função na instituição
- Tempo de trabalho na instituição
- Formação Acadêmica
- Regime de trabalho

II – Caracterização da Instituição e do currículo do Curso

- Concepção que norteia a construção do currículo na referida Instituição
- Houve sua participação na formulação do atual currículo do curso
- Influências do Mercosul na formulação e nas discussões sobre currículo do Curso

III – Principais modificações e alterações nos componentes curriculares

- Histórico do currículo da instituição
- Equivalência dos currículos e intercâmbios de docentes, alunos e pesquisadores no Mercosul

APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conf. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa cujo o tema é O espaço do Mercosul nos currículos de formação inicial de professores para o ensino básico: um exame do currículo da Universidade Católica de Salvador, Brasil, e da Pontifícia Universidade Católica da Argentina.

A pesquisa visa analisar o currículo da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos superiores de duas Universidades do Mercosul, o curso de pedagogia da Universidade Católica de Salvador e do curso de Licenciatura em Ciências da Educação da Pontifícia Universidad Católica da Argentina, identificando nos seus currículos espaços destinados à temática do Mercosul, bem como, a equivalência dos currículos.

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar o currículo do curso de pedagogia, formação inicial do professor da educação básica, da Universidade Católica do Salvador - Bahia(Brasil) e da Pontifícia Universidad Católica da Argentina, no que diz respeito ao espaço que o Mercosul ocupa na composição curricular das mesmas, e se há equivalência no currículos dos cursos pesquisados.

Sua participação no estudo será como a) docente membro do colegiado do Curso de graduação em Pedagogia da Universidade Católica de Salvador e como docente do curso de Licenciatura em Ciências da educação da Pontifícia universidade Católica da Argentina, através da resposta ao questionário encaminhado via e-mail e fornecimento de documentos (organogramas, programas de disciplinas, editais e etc), que permita uma análise do curso do qual você faz parte.

Em função da natureza do estudo os riscos se restringem ao manuseio das informações concedidas, ou seja, quebra de sigilo e privacidade, utilização de informações para fins outros que não seja a pesquisa. Mas consciente destes riscos, como pesquisador irei tomar todas as medidas necessárias para que somente o pesquisador tenha acesso aos dados brutos do estudo (documentos e conteúdos integrais das entrevistas) e me comprometo a não fazer uso deste material para

outro fim que não a pesquisa em questão. Você é livre para recusar responder ou fornecer qualquer informação que julgue confidencial.

Sua participação é voluntária e não lhe acarretará nenhum ônus financeiro, você poderá solicitar outros esclarecimentos a respeito da pesquisa a qualquer tempo, podendo desistir em qualquer fase da pesquisa se assim considerar necessário.

Coloco-me a disposição para qualquer informação adicional, você poderá me contactar através do e-mail: manoelcalazans@gmail.com ou pelos telefones 71 30177656 e 71 81827656

Pesquisador Responsável – Manoel Vicente da Silva Calazans

Consentimento pós-informação

Eu, _____portador do RG nº _____, expedida pelo órgão _____, me considero devidamente informado(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida e expresse meu consentimento para a inclusão como participante da pesquisa. Fui informado que meu número de registro na pesquisa é _____ e recebi a cópia deste documento.

Assinatura do Participante

**APÊNDICE 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– EM ESPANHOL**

(Conf. Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: El espacio del Mercosur en los programas de formación de maestros de educación básica: un examen del plan de estudios de Pedagogía en la Universidade Católica de Salvador - UCSAL, Brasil, y Profesorado Superior de la Pontificia Universidad Católica de Argentina - UCA. Investigador responsable: Manoel Vicente da Silva Calazans. Información adicional: La principal finalidad de la investigación es comprender como se desarrolla la formación del profesor para actuar en la educación básica en los dos países, sus peculiaridades y de qué manera las leyes educacionales de ellos pueden contribuir para el fortalecimiento del formación del profesor em Brasil e na Argentina, y para ello se eligió esta Universidad para participar.

Por lo tanto, Yo, _____, después de leer y recibir explicaciones acerca de la investigación, sabiendo que tengo derecho de:

1. obtener respuesta a cualquier pregunta y aclarar los procedimientos, riesgos, beneficios y otras investigaciones conexas;
2. retirar mi consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio;
3. no ser identificado y mantener la confidencialidad de la información relativa a la vida privada.
4. pedir aclaraciones con la Coordinación del Programa de Postgrado en la Universidad Católica de Salvador, ubicado en la calle Cardeal da Silva, en el barrio de la Federação, en la ciudad de Salvador, Bahia, Brasil, tel. 55 71 32038967, en caso de preguntas o informes de eventos no anticipados.

Declaro ser consciente de lo anterior y deseo participar en el proyecto.

Buenos Aires, __, __, 2013

Firma del sujeto de investigación

Firma del investigador

APÊNDICE 05 - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE DA ARGENTINA

Prezada Dra. Soledad Zapiola

MD Dirección de Relaciones Internacionales y Cooperacion Académica – Pontificia Universidad Católica Argentina - UCA

Asunto: Solicitación de apoyo para realización de la pesquisa de campo

Presentamos Srº Manoel Vicente da Silva Calazans , alumno do Curso de Maestría en Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - Bahía.

Lo alumno, bajo la orientación de la Profª Profa. Katia Siqueira de Freitas - Dra. em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University e com pós-doutorado na mesma instituição e desenvolve estudos referentes à Formação inicial de professor na Ensino Básico, no MERCOSUL, um estudo sobre os currículos dos Cursos que formam os professores no Brasil e a Argentina

Esta investigación es parte de un proyecto interinstitucional titulado: "Cooperação Sul-Sul: um estudo sobre dinâmicas socioeconômicas, políticas, científicas, culturais e ambientais na América do Sul a partir do caso brasileiro", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Brasil

La principal finalidad de la investigación es comprender como se desarrolla la formación del profesor para actuar en la educación básica en los dos países, sus peculiaridades y de qué manera las leyes educacionales de ellos pueden contribuir para el fortalecimiento de la formación del profesor em Brasil e na Argentina.

En Brasil, está siendo estudiada la Universidade Católica do Salvador – UCSAL, y en Argentina, la Universidad Católica da Argentina- UCA, cuyos documento se refieren del Mercosur.

O alumno estará en Buenos Aires entre el 21 de Abril al 01 de Mayo de 2013, para la realización del trabajo de campo. Por esta razón, solicitamos de usted el apoyo y colaboración para que podamos realizar dicha investigación en esta Institución, la cual demanda el acceso a la documentación sobre Proyecto Político Pedagógico, Programa de Curso, Plan de las Disciplinas, Actividades Desarrolladas y entrevistas con los Coordinadores, Directores y alumnos de la Universidad Católica Da Argentina- UCA .

Atenciosamente

Prof.a Dra. Angela Maria Carvalho Borges
Coordenadora do Curso de Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador

(<http://pos.ucsal.br/politicas>)

APÊNDICE 06 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação

Salvador, 09 de maio de 2013
Ofício nº 61/2013- SPPG

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.

Prezado

Prof. Anderson Abbehusen Freire de Carvalho

Superintendente de Graduação da UCSal.

Apresentamos o mestrando Manoel Vicente da Silva Calazans , aluno do curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador.

O mestrando, sob a orientação da Profa. Katia Siqueira de Freitas - Dra. em Educational Administration pela The Pennsylvania State University e com pós-doutorado na mesma instituição - desenvolve estudos referentes ao Currículo de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil e na Argentina, ambos países do MERCOSUL.

O objetivo basilar da pesquisa é compreender como os pontos do MERCOSUL estão sendo tratados nos componentes curriculares dos cursos que se propoem a formar professores no Brasil e na Argentina.

Esta pesquisa faz parte de um projeto interinstitucional intitulado: Cooperação Sul-Sul: um estudo sobre dinâmicas socioeconômicas, políticas, científicas, culturais e ambientais na América do Sul a partir do caso brasileiro, respaldado pela Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado da Bahia.

Nesse sentido, solicitamos seu apoio e sua colaboração, permitindo a realização da pesquisa nesta instituição, a qual demanda o acesso a documentação sobre Projeto Político Pedagógico, Programa do. Curso, Ementas das Disciplinas; Atividades Desenvolvidas e entrevistas com os coordenadores dos Cursos.

Colocamo-nos a disposição de Vossa Senhoria, para quaisquer esclarecimentos

Certa de contar com sua valiosa colaboração, antecipadamente agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

Profª Líliliana Mercuri de Almeida

Superintendente de Pesquisa e Pós-Graduação