

A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças

MARÍA DE LOS ANGELES CHÁVEZ HERNANI*
SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES**

Universidade Federal do Rio Grande – Brasil

Recibido el 30-01-2017; primera evaluación el 04-11-2017;
segunda evaluación el 23-11-2017; aceptado el 12-02-2018

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo que analisou a legislação para formação de professores do Peru e do Brasil. Procuramos compreender as aproximações e diferenças nos sistemas educacionais dos dois países para a formação de professores no ensino superior. A pesquisa desenvolvida foi qualitativa, realizada por meio da análise documental. Verificamos que no Brasil existe uma legislação mais detalhada acerca da formação docente, que as legislações educacionais de ambos países vêm nos últimos anos tendo alterações que são orientadas às novas demandas da sociedade moderna que está mudando constantemente, e ainda, percebemos que as leis educacionais do Peru e do Brasil atendem às orientações de políticas educacionais que vem sendo implementadas na América Latina.

Palavras-chave: formação de professores, políticas educacionais, legislação educacional.

La formación de profesores en Perú y Brasil: aproximaciones y diferencias

RESUMEN

En este artículo, presentamos un estudio que analizó la legislación para formación docente de Perú y Brasil. Procuramos comprender las aproximaciones y diferencias

* Discente de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande–FURG, Bolsista OEA. Contacto: maria_de_los_angeles_1001@hotmail.com

** Doutora em Educação Ambiental, professora adjunta do Instituto de Educação – IE e coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação da Infância – NEPE da Universidade Federal do Rio Grande–FURG. Contacto: suzanevieira@gmail.com



de estos sistemas educacionales para la formación de profesores de educación superior en los dos países. La investigación desarrollada fue cualitativa, llevada a cabo a través del análisis de documentos. Verificamos que en el Brasil existe una legislación más detallada acerca de la formación docente, que las legislaciones educacionales de ambos países en los últimos años tienen cambios que son orientadas a las nuevas demandas de la sociedad moderna que está mudando constantemente y, sin embargo, percibimos que las leyes educacionales del Perú y del Brasil atiende a las orientaciones de políticas educacionales que vienen siendo implementadas en América Latina.

Palabras clave: formación de profesores, políticas educacionales, legislación educacional.

Teacher training in Peru and Brazil: approaches and differences

ABSTRACT

In this article, a study that analyzes the legislation for teacher training in Peru and Brasil is presented. We aim to understand the approximations and differences between these educational systems for the formation of higher education teachers in both countries. The research developed was qualitative, performed through documentary analysis. We found that there is more detailed legislations on teacher training in Brasil when compared with Peru. In recent years, educational laws of both countries have been exhibiting alterations in regards to the new demands of modern society which is constantly changing as well. Furthermore, it is noticed that the educational laws in both countries address the orientations of educational policies which are being implemented in Latin America.

Keywords: formation of higher education teachers, educational policies, educational legislation.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa acerca da formação de professores no Brasil e no Peru. A construção deste artigo procurou, a partir de um estudo comparativo, identificar aproximações e diferenças estabelecidas entre a formação inicial docente nos dois países. Ademais, procuramos verificar como as normatizações sobre a formação de professores direcionam o desenvolvimento do currículo nos cursos de Pedagogia, onde percebemos que as leis educativas de ambos países são norteadas por políticas educacionais que são estabelecidas por organismos internacionais e vem sendo implementadas na América Latina.

Entendemos que refletir sobre as leis que tratam da formação de professores é importante, pois estas podem resultar em mudanças para a profissão docente e a educação. São vários os fatores que envolvem a construção dos direcionamentos legais e que tem relação direta com as políticas educacionais. Nesse sentido, muitos países propõem leis procurando soluções para problemas ou alterações que possam levar a mudanças, na direção do que Silva (1998) afirmam que a educação formal que é responsabilidade do Estado leva a seus membros exercem funções especializadas, de acordo com o desenvolvimento da sociedade e que tenha sido imposta pela divisão progressiva do trabalho ao longo do tempo. No entanto, pensamos que a educação deve ser orientada para a mudança. Ou seja, o homem tem o potencial para aprender novas maneiras de pensar e ações consequentes carregam com eles

Segundo Luque (2011) se as políticas se centram em um elemento, neste caso, o professor, acabam deixando de fora de foco outros fatores que devem compor o atendimento integral do problema. Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm concentrado a culpa e a solução para os problemas educacionais no professor, em sua formação e atuação docente.

Portanto, a aplicação das políticas para formar futuros profissionais de educação é um compromisso das instituições de ensino superior responsáveis, já que são encarregados de direcionar as políticas pedagógicas para uma eficiente formação dos professores. É importante que eles garantam o bom desempenho docente e ademais é necessária a participação dos docentes na elaboração das propostas de regulamentos, dando as ferramentas necessárias para obter resultados esperados e contribui para o desenvolvimento do país.

Os professores acharam gradualmente despojados de seu escritório, para o benefício da noosfera de pessoas que concebem e executam programas, abordagens de ensino, recursos de ensino, avaliação, tecnologias educacionais, e

procuram colocar nas mãos de professores modelos de ensino eficazes esta é uma forma de proletarização (Perrenoud, 1994, p. 140).

Nesse contexto, os programas de capacitação ou formação têm tendência a responder as exigências que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) ou Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que estabelecem como condição para os empréstimos o ajustamento estrutural através dos padrões de investimento, cujas prioridades educacionais estão voltadas em uma perspectiva centralizadora e de regulação educacional. «Assim os resultados das realizações de aprendizagem dos estudantes e as exigências externas, determinado na maioria dos casos o foco de formação de professores: decidir na incerteza e agir na urgência» (Perrenoud, 2005, p. 7).

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, (PRELAC) que, segundo a UNESCO, busca estimular reformas nas políticas públicas dos países da região e atender as demandas de desenvolvimento humano no século XXI e atender o proposto no Educação para Todos. Entre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: dos insumos à estrutura para as pessoas; da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; da homogeneidade à diversidade e da educação escolar à sociedade educadora. O documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observamos a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização (UNESCO, 2002).

Diante desta situação, as reformas educativas levantam a necessidade de «[...] assignar um novo rol al docente como mediador e facilitador da aprendizagem» (UNESCO, 2002, p. 10). A superação deste papel consistiria em apoiar políticas públicas para o reconhecimento social da função docente, bem como, a valorização de seu protagonismo na transformação dos sistemas educativos via formação inicial e continuada.

Segundo Carnoy (2002) o impacto da mundialização sobre as estratégias da reforma da educação, tem três tipos de reação: as Reformas fundadas na competitividade que procuram aumentar a produtividade econômica, aprimorando a «qualidade» da mão de obra e que são focalizados na produtividade (descentralização e padrões educativos a través da gestão racionalizada dos

recursos destinados à educação como o aprimoramento da seleção e formação dos professores); b. As reformas fundadas nos imperativos financeiros que estabelecem que organismos económicos fixam as condições do desenvolvimento económico dos estados, como o reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o sector privado, significa redução dos fundos públicos leva inevitavelmente a restringir a parcela relativa a educação do orçamento do estado. Até que a economia se desenvolva suficientemente depressa para garantir a formação de rendas suplementares para o Governo, estas instituições são os mais ferventes adeptos dessas reformas, buscam reduzir o custo da manutenção do serviço público (financiamento público da educação e transferir do nível superior para o nível inferior, privatização do ensino secundário e superior para desenvolver esses níveis educativo e finalmente redução de custo por aluno em todos os níveis) e c. Reformas fundadas na equidade que procura aumentar a igualdade das possibilidades económicas., o rendimento escolar é um fator primordial para determinar os salários e o status, igualização do acesso a uma educação mais qualificada pode desempenhar um importante papel no nivelamento do campo da ação. As principais reformas fundadas na equidade: (atingir as categorias mais desfavorecidas da população, oferecendo a possibilidade de se beneficiarem de um ensino de melhor qualidade, ter como alvo mulheres e a população rural que acumulam um atraso no plano educativo e programas especiais que facilitam o reforço e o desempenho escolar).

Desenvolver leis e diretrizes educacionais precipitadamente, sem analisar o contexto ou as características daqueles que compõem a comunidade educativa, leva a construção de políticas que nem sempre atendem as necessidades locais, portanto os resultados provavelmente não vão ser favoráveis para melhoria da educação.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Inicialmente, fizemos um levantamento acerca das leis e diretrizes para a formação de professores no Peru e no Brasil. Em posse dos documentos foi feita a leitura dessas leis e diretrizes para obter uma maior compreensão sobre elas.

Como mencionamos, o objetivo do estudo realizado foi fazer um estudo comparativo entre o Peru e Brasil, que nós permitiu verificar temas comuns que foram registrados por meio de categorias analíticas tais como os princípios e fins da educação, centro de estudo de Formação inicial, organização curricular e estágio, e requisitos para o exercício docente, contendo ideias centrais que são posteriormente analisadas através de quadros comparativos, dando

uma interpretação dos dados selecionados para estabelecer aproximações e diferenças com a intenção de demonstrar mais claramente o estudo comparativo das diretrizes e leis de ambos países.

Foi utilizada nesta pesquisa qualitativa a análise de documentos de políticas educacionais, entendidos, conforme Evangelista (2009, pp. 1-2), como qualquer material proveniente do «aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais».

A finalidade de trabalhar com essa abordagem metodológica de pesquisa para Evangelista (2009) reside na possibilidade de construir conhecimentos que permitam entender os projetos históricos e as perspectivas em litígio e em disputa e assim «aceder história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação» (Evangelista, 2009, p. 7).

Os documentos selecionados para o processo de análise foram os seguintes Lei Geral de Educação do Peru n. 28044/2003, a Lei Universitária n 30220/2014, Lei de Reforma Magisterial n. 29944/2013 e seu Regulamento, Lei do professorado n. 24029/1984, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de Brasil n. 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n. 1/2006, permitindo suporte à investigação realizada e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO PERU

A formação inicial de professores, tradicionalmente caracterizada por priorizar a aquisição e domínio de conhecimentos, determinando a sua qualidade de acordo com a amplitude do conteúdo ou conhecimento considerada no currículo. Este modelo não responde às mudanças e exigências do sistema educacional atual, aponta-se que é necessário preparar os professores para acompanhar a formação dos alunos com atitude autônoma e responsável, para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade, em seus sistemas democráticos e econômicos e às novas exigências decorrentes. Para potencializar a formação pedagógica adequada nos países, deve ser dada a importância e prioridade à educação e apoiar o seu progresso, deve haver uma crença no papel fundamental desempenhado pelos professores, uma concepção clara do que

é necessário para uma boa formação e reconhecer os fatores condicionantes. Enfatizando uma formação geral, que seja capaz de despertar a criatividade e pensamento crítico, promover as ciências, artes e letras, incentivando o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e para a vida na sociedade

No contexto do Peru, podemos verificar que a profissão docente perdeu capacidade de atrair os jovens, e constitui-se como uma atividade temporária no processo de encontrar outros empregos com mais prestígio, alguns procuram a formação docente apenas a fim de obter um certificado de Ensino Superior, mas não seguem na carreira. Verifica-se que muitos programas de formação inicial de professores oferecidos no Peru são, geralmente, muito distantes dos problemas reais que um educador deve resolver no seu trabalho, particularmente os problemas de desempenho com os alunos socialmente desfavorecidos: salas de aula multisseriadas, salas de aula inclusivas, o desempenho em áreas marginais, resolução de conflitos, etc. Os métodos pedagógicos utilizados na formação inicial de professores também tendem a aplicar os princípios supõe-se que os professores devem usar em seu trabalho; apesar dos esforços envidados, as modalidades de formação puramente acadêmica ainda dão maior importância à observação e práticas inovadoras; é dada prioridade à formação individual e não de trabalho em equipe, aos aspectos puramente cognitivas e não os aspectos emocionais.

A profissão docente no Brasil, não difere muito da realidade do Peru, no que diz respeito ao interesse dos jovens buscarem a carreira docente. Os professores são muito desvalorizados e as condições de trabalho nas instituições públicas são bastantes inadequadas. A respeito da formação de professores, os cursos são muitas vezes questionados por não atenderem a realidade das escolas e constantemente há uma disputa entre uma formação mais teórica ou mais pragmática.

Os cursos de formação de professores no contexto contemporâneo enfrentam os desafios para atender ao novo quadro social, que requer uma nova perspectiva de formação do professor. Portanto, a concepção de ser professor, hoje, envolve uma responsabilidade complexa, que é formar o educando, preparando-o para conviver numa sociedade em constante transformação, para ser capaz de responder aos desafios da atualidade. Ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa.

Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente frente às novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que

ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado do trabalho. Nesta lógica, o campo das relações da formação do professor e o campo do trabalho docente no contexto das políticas educacionais remetem à precarização no âmbito da perda de identidade, proletarianização, desvalorização, desprofissionalização do trabalho do professor, regulação e certificação.

Por outro lado, ao refletir sobre o papel do professor como um profissional da educação que contribui para uma mudança qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença do compromisso político-social na docência, uma vez que a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

O Brasil e no Peru possuem legislações gerais para a Educação e normas específicas para a formação de professores. Cabe ressaltar que tanto a Lei Geral de Educação do Peru e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Brasil estabelecem como área de ação todos os níveis educacionais, esta lei governa e dá as diretrizes das atividades educacionais, públicas e privadas. Portanto, abrange todo o setor da educação, em que o conjunto de políticas servem como referência para a tomada de decisões que conduzem ao desenvolvimento da educação que se constrói e desenvolve no atuar do Estado e da sociedade, através do diálogo nacional, o consenso e a cooperação política, a fim de garantir a sua validade. A sua fórmula responde à diversidade de país.

De acordo à Lei Geral de Educação do Peru n. 28044 (2003) / Lei de Reforma Magisterial de Peru n. 29944 (2013) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Brasil n. 9.394 (1996) / Resolução n. 2, de 1º de julho (2015) o sistema de ensino é baseado nesta normatividade que deve ser aplicável nos termos nela estabelecidos.

Analisarmos os princípios e fins da formação de professores nos dois países, verificamos, conforme exposto no quadro abaixo que os princípios e fins da educação são agente central e fundamental do processo educacional.

No quadro comparativo analisamos a legislação do Peru e do Brasil que tratam da formação de professores, percebemos que existem pontos de convergência que expressam a necessidade de oportunizar a homens e mulheres habilidades para garantir a capacitação profissional e atender às suas necessidades; despertar o interesse e o gosto pelo conhecimento; capaz de criticá-los; colocá-los em contato com as realizações culturais e morais da humanidade e ensinar-lhes a apreciá-los.

Os princípios contidos nas Leis buscam promover o desenvolvimento integral da pessoa permitindo seu pleno desenvolvimento. O sistema e regime de ensino são descentralizados, mas que incumbem ao Estado definir as linhas gerais da política educacional.

Quadro 1. Princípios e fins da educação

	Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 / 2013	Resolução Nº 2, de 1º de julho / 2015 / 2015
Princípios e fins	<p>Artigo 2 Princípios:</p> <p>O sistema de trabalho dos professores das escolas públicas baseia-se nos seguintes princípios:</p> <p>a. Princípio da legalidade: Os direitos e obrigações geradas pelo exercício da profissão docente fazem parte do estabelecido na Constituição do Peru, a Lei 28044, Lei Geral de Educação, conforme alterada, a presente Lei e sua regulamentos.</p> <p>b. Princípio da Probidade e Ética Pública: O desempenho de professor sujeito às disposições da Constituição Peru, a Lei sobre o Código de Ética da Função Pública e do presente.</p> <p>c. Princípio do mérito e capacidade: renda, retenção, remuneração e promoção de melhorias na profissão docente são baseadas no mérito e capacidade dos professores.</p> <p>d. Princípio do direito do trabalho: relações de trabalho individuais e coletivas garantir a igualdade de oportunidades e da não discriminação, o caráter inalienável dos direitos reconhecidos pela Constituição e a interpretação mais favorável trabalhador em caso de dúvida que não podem ser salvo.</p>	<p>Artigo 3:</p> <p>5. São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;</p> <p>II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p>

	Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 / 2013	Resolução Nº 2, de 1º de julho / 2015 / 2015
Princípios y fines		<p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.</p>

Fonte: Lei de Reforma Magisterial de Peru n. 29944 (2013) e Resolução n. 2, de 1º de julho (2015).

O objetivo final da formação de professores, conforme as legislações analisadas, é formar cidadãos que têm fortes convicções democráticas e que são capazes de produzir bem em um mundo altamente competitivo, globalizado e tecnológico. Portanto, deve promover o desenvolvimento de uma sociedade que pratica valores cívicos e morais, baseadas no respeito pelos outros, honestidade, responsabilidade e aptidão para o trabalho, já que a formação não só requer ser sustentada em conhecimentos, também em valores e devem ser aplicados na sociedade.

As leis de ambos países prevêem que se deve assegurar a universalização do ensino em todo o país como sustento do desenvolvimento humano, nesse sentido a educação é considerada obrigatória para os estudantes de educação básica a partir do nível primário¹. O Estado irá fornecer os serviços públicos necessários para alcançar este objetivo e garantir que o tempo de ensino para a equidade da educação e qualidade, o que constitui uma visão partilhada do futuro da educação no país. O objetivo é transformar o sistema educativo

¹ No Brasil, a partir de 2016 a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para os alunos de 4 a 17 anos.

de acordo com os mandatos da Lei Geral de Educação de Peru e Brasil, ademais de facilitar a implementação dos mesmos, possibilitando a mudança educacional e reforma do sector.

Segundo Helena Freitas (2002) para traçar uma visão panorâmica da formação de professores no Brasil, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita por educadores e por suas entidades organizativas Anfope, Forumdir, Anped, Anpae, Cedes, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras, no sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Segundo Luque (2011) a falta de articulação nos programas de educação básica, eles não conseguem recolher as necessidades e particularidades que existem no Peru. A formulação de políticas responde a uma racionalidade muito centralista [...] Valores, recursos, problemas e necessidades próprias da área é negligenciada. [...] No caso da formação em serviço, uma tarefa assumida pelo Ministério da Educação, formação e programas de formação de professores são concebidos a partir desse tipo de política, isto é, desarticulada e centralista. Assim descobrimos que a formação inicial e formação em serviço são tratadas como sistemas separados e estão focados no que o Ministério da Educação no Peru pensa como necessário e apenas recolhe informações sobre as necessidades de formação de professores em serviço.

As leis peruanas abordam as políticas educacionais sem articular o processo do docente em formação e o que já está em serviço, essa transição não é refletida. A Lei de Educação se estabelece em princípios e propósitos gerais, mas não uma formação inicial, criando assim um vácuo na regulamentação e não obtendo os resultados desejados, porque não vai definir claramente o que se quer inicialmente alcançar na formação de professores.

A Formação Inicial é um aspecto muito importante que deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o início do Desenvolvimento Profissional e tem papel fundamental na qualidade da prática futura dos professores (Gatti, Barreto & André, 2011, p. 19).

Com relação ao local para realização da formação de professores, existe uma diferença entre os dois países. No Brasil ainda é admitida a formação de professores em nível médio no curso de Magistério, além da formação em nível

superior. Já no Peru, toda a formação de professores ocorre em centros de formação superior, ou seja, são cursos de licenciatura.

No Peru, segundo a Lei da Reforma Magisterial (2012) os centros de ensino superior do Peru são supervisionadas pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação (SINEACE), que estabelece o conjunto de regras e procedimentos estruturados e integrados funcionalmente projetados para definir e estabelecer os critérios, normas e processos avaliação, acreditação e certificação para assegurar os níveis de qualidade que devem fornecer às instituições referidas na Lei Geral de Educação n. 28044, com o propósito de otimizar os fatores que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para alcançar melhores níveis de qualificação profissional e desempenho no trabalho.

No Brasil os cursos superiores funcionam em faculdades ou universidades que são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que regula as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

As políticas educacionais no Brasil e no Peru são baseadas em modelos estrangeiros pertencentes a outro contexto ou realidade. As organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros, desempenha um papel de liderança na criação de medidas de políticas internas que foram adotadas em partes ou em sua totalidade.

Segundo Torres (1996), o Banco Mundial estabeleceu alguns critérios que fundamentam as orientações para a educação. Entre eles estão: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Nesse sentido, o Banco Mundial, através dos gestores externos de políticas públicas, preconiza o melhoramento da eficiência escolar, pelo aumento

da competição entre as escolas públicas e entre as públicas e as privadas, de maneira automática e neutra. As políticas e as estratégias executado auto conduziriam à obtenção de rendimentos melhores (Silva, 2002, p. 88).

Por esta razão os órgãos de controle como SINEACE e SINAES destinam-se a garantir a sociedade que as instituições educacionais públicas e privadas tem que oferecer um serviço de qualidade. Para o efeito, recomenda ações para superar as deficiências ou falhas identificadas nos resultados do auto avaliação e avaliação externa com base em políticas educacionais sugeridas pelos organismos internacionais de cooperação e aconselhamento financeiro.

Com relação à organização curricular e estágio se estabelece na Lei Universitária do Peru n. 30220/2014 que o foco da formação está orientado para a pesquisa com capacidade de resolução de problemas. Além disso, a metodologia de ensino também tem como alvo o desenvolvimento de competências, da criatividade e pensamento crítico, já que cada universidade prepara o seu próprio currículo de acordo com a intenção que têm. As universidades têm livre cátedra, isto é, liberdade de ensino e discussão sem ser limitado por doutrinas estabelecidas procuram qualidade do ensino universitário, seguindo as diretrizes da lei universitária.

No Brasil, existe uma lei geral para a educação, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e diretrizes curriculares que orientam de modo mais específico o currículo e a organização dos cursos de graduação. No caso da formação de professores, existe duas diretrizes curriculares a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n.1/2006. Tais documentos não funcionam como um currículo mínimo e funcionam como norteadoras do trabalho pedagógico buscando dar maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Com relação a organização curricular nos dois países o quadro a seguir procurar evidenciar suas semelhanças e diferenças.

Quadro 2. Organização curricular

	Lei Universitária 30220 / 2014	Resolução CNE/CP N° 1 / 2006
Organização curricular - Estágio	<p>Artigo 40. Desenho Curricular</p> <p>Cada universidad determina el currículo para cada especialidad, en los respectivos niveles de enseñanza, de acuerdo con las necesidades nacionales y contribuir para el desarrollo regional.</p> <p>Todas las carreras en la fase de graduación pueden ser concebidas como módulos de competencia profesional, de modo que las conclusiones de los estudios de estos módulos permitan obtener un certificado, para facilitar la entrada en el mercado de trabajo. Para obtener el certificado, los alumnos deben desarrollar y sustentar un proyecto que demuestra la competencia alcanzada.</p> <p>Cada universidad determina los estudios de graduación de nivel de estructura curricular, la duración y relevancia de la enseñanza, de acuerdo con sus especialidades.</p> <p>El currículo debe ser actualizado cada tres (3) años o, cuando sea apropiado, de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos.</p> <p>Enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia Inglés, o enseñar un idioma nativo de quechua o preferencia aimará es obligatoria en los estudios de graduación.</p> <p>Los estudios de graduación incluyen estudios generales y estudios específicos y especiales.</p> <p>Ellos tienen una duración mínima de cinco años. Un máximo de dos semestres letivos por año se ejecutan. Artículo 41. Estudios Generales de graduación</p> <p>Los estudios generales son necesarios. Ellos no tienen más corto de lo que 35 créditos. Ellos deben ser dirigidos para la formación integral de los alumnos</p>	<p>Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:</p> <p>I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;</p> <p>II - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;</p> <p>III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;</p> <p>IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências;</p>

	Lei Universitária 30220 / 2014	Resolução CNE/CP N° 1 / 2006
Organização curricular - Estágio	<p>Artigo 42. Estudos específicos e de graduação da especialidade</p> <p>São estudos que fornecem a perícia da profissão e especialidade relevante. O período de estudo deve ter uma duração não inferior a cento e sessenta e cinco (165) créditos.</p>	<p>a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;</p> <p>b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;</p> <p>c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;</p> <p>d) na Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;</p> <p>f) em reuniões de formação pedagógica</p>

Fonte: Lei Universitária do Peru 30220 (2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP N° 1 (2006).

A organização curricular para a formação de professores no Peru e no Brasil se desenvolve em torno de três áreas básicas do conhecimento, que integram todos os elementos que nos permitem e fazem um desenho capaz de ser ajustado e reajustado às constantes alterações possíveis da nossa realidade nacional. Podemos afirmar que tem três áreas de acordo às leis analisadas em ambos países, são:

a) Formação geral: visa o desenvolvimento de uma educação humanista sólida e domínio do conceitual, interpretativa e crítica para a análise e compreensão das estruturas de cultura, tempo e contexto histórico, educação, ensino, aprendizagem e formação de julgamento profissional para a ação em diferentes contextos socioculturais.

b) Formação específica: dirigida ao estudo das disciplinas específicas para o ensino na especialidade em que se formaram, ensino e particulares tecnológicas educacionais, bem como as características e as necessidades dos alunos a nível individual e coletivo, no nível do sistema educacional, especialidade ou modalidade educativa para o qual é formado. Para além da investigação, uma vez que constitui um papel essencial e obrigatório, respondendo através da produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias para as necessidades da sociedade, com especial ênfase para a realidade nacional.

c) Formação na prática profissional: orientada à aprendizagem das capacidades para a ação docente nas instituições e salas de aula de ensino, através da participação e incorporação progressiva em diferentes contextos socioeducativos.

As políticas educativas sobre organização curricular na formação de professores, parte das necessidades educacionais da população, sobre tudo da educação básica, equilibrando teoria com a prática, que estão em constante interação desde o início da carreira. Assim, a prática realimenta o estudo teórico e serve para comprovar, ademais a formação à investigação, é igual que a prática docente, um dos pilares permanentes da carreira.

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, «deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica». (Mello, 1999, p. 10)

A proposta curricular para formação de professores procura ter relevância, sendo diversificável, para atender às diferenças geográficas, económicas, sociais, linguísticos e culturais das populações atendidas.

Para ambos os países o desenvolvimento de estágio é de grande importância, é realizada ao longo da carreira, ele aponta para a construção e desenvolvimento de capacidades para o desempenho em sala de aula e nas escolas, em várias atividades. Em ambos países, a legislação orienta que o estágio aconteça desde o início da formação, com atividades de campo como observação, participação e cooperação nas escolas e na comunidade, incluindo a sistematização e análise de informações, bem como em situações de ensino prefigurada na sala de aula (estudo de caso, análise de experiências, entre outros) e aumenta progressivamente em práticas de ensino em sala de aula, culminando nas práticas pré-profissionais nas escolas.

Assim, o campo de formação na prática, é um eixo integrador no desenho curricular, que liga as contribuições do conhecimento dos outros dois campos, análise, reflexão e experimentação prática em diferentes contextos sociais e institucionais. As alterações feitas no desenho curricular têm alcançado uma melhora significativa na inclusão e desenvolvimento de áreas curriculares que visam à formação antes das práticas de ensino pré-profissional que ocorreriam somente no final dos estudos. Além disso, houve avanços na concepção de práticas aplicativas, entendida como um espaço de aprendizagem, experimentação, reflexão e inovação.

Segundo Belloni (2003), a articulação de políticas, num contexto mais amplo, é necessária, para que as políticas educacionais e sociais possam ser vinculadas e, a escola possa exercer seu papel no trabalho com os conteúdos escolares. Assumir a implementação de um projeto político-pedagógico que vise uma educação de qualidade social para todos, pressupõe a necessidade de

uma concepção crítica do papel do Estado na elaboração de políticas educacionais que lhe dêem sustentação.

Em termos de currículo, é necessário fortalecer a articulação do ensino superior com as escolas, para que melhor se prepare os professores para ingressarem na educação básica.

Vale destacar que tanto na Lei Geral de Educação de Peru n. 28044/2003 e a Lei do Professorado n. 25212/1984 e no Brasil a Lei de diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Brasileiras indicam a importância da prática de ensino na formação docente de modo a preparar para exercer sua profissão.

O professor é um profissional da educação com o título de professor formado em uma licenciatura, com habilidades e competências que, como um agente fundamental do processo educativo, fornece um serviço público essencial destinado a realização do direito dos estudantes e da comunidade para uma educação de qualidade, equidade e relevância. Isso requer o desenvolvimento integral e contínuo e a formação intercultural. Assim,

As características dos professores é um dos determinantes da qualidade do processo de aprendizagem. O desempenho e a qualidade dos professores dependem, como em qualquer profissão, habilidades inatas, esforço e dedicação, educação e formação que receberam. Mas também depende significativamente da estrutura de incentivos que estão ao longo da carreira. (Díaz & Saavedra, 2000. p. 7)

O exercício da profissão docente é feito em nome da sociedade, para o desenvolvimento da pessoa e sob o compromisso ético e cidadão integralmente de formar ao aluno. O fundamento ético para o seu desempenho, desenvolver uma cultura de paz e de solidariedade que contribui para o fortalecimento da identidade, cidadania e democracia. Essa ética exige professor aptidão profissional, comportamento moral e compromisso pessoal de aprendizagem de cada aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos apresentar como o Peru e o Brasil organizam em termos legais a formação de professores. A partir do estudo comparativo da legislação dos dois países, era possível perceber algumas aproximações e diferenças que existem entre as propostas dos dois países.

As normatizações sobre formação inicial de professores no Peru são mais abrangentes, gerais. Já no Brasil as legislações são mais específicas, ou seja,

mostram maior detalhamento de como deve ser a organização e o funcionamento dos cursos de formação de professores, permitindo assim, um melhor planejamento e avaliação na formação de professores para direcionar o processo formativo.

Os resultados obtidos a partir da análise das leis e diretrizes educativas de ambos países, mostra que são direcionados e de acordo com as necessidades e demandas que requer a nossa sociedade atual. São fundamentados em princípios que permitem dar um maior alcance para a sua aplicação, permitindo nortear o sistema educacional de Peru e Brasil.

No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015, discutem e procuram articular a formação inicial e continuada dos professores, aspecto considerado bastante importante e positivo para o contexto educacional. Já no Peru a formação inicial e a formação em serviço são tratadas como sistemas separados e estão focados no que o Ministério de Educação pensa como necessário e apenas recolhe informações sobre as necessidades de formação de professores em serviço. As leis peruanas abordam as políticas educacionais sem articular o processo do docente em formação inicial e o que demanda a formação em serviço.

Cabe ainda ressaltar, que ambos países seguem as orientações dos organismos internacionais, atendendo a uma tendência em que a implementação das políticas educativas na América Latina são influenciadas pela imposição de medidas econômicas de organismos como o Banco Mundial e o FMI entre outros, tais direcionamentos influenciam no orçamento da educação e provocam reformas educativas nos diferentes países. Nesse sentido, parece-nos que há mais semelhanças do que diferenças nas propostas legais dos países estudados, como podemos destacar no que tange a proposta de organização curricular para a formação de professores e o processo de avaliação dos cursos.

Por fim, entendemos que ainda falta muito por melhorar nas políticas de educação considerando as realidades educacionais de ambos países. Acreditamos que o investimento na formação de professores é muito importante para alavancarmos a qualidade educacional. Para isso é fundamental o compromisso das autoridades para que tenhamos políticas públicas levem em conta as necessidades da realidade onde serão aplicados, que permitam que se alcancem melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos, que valorizem a formação inicial, continuada e a carreira docente.

REFERÊNCIAS

- Belloni, I. (2003). *Educação. Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Carnoy, M. (2002). *Mundialização e Reforma na Educação – O que os planejadores devem saber*. Brasília, Brasil: Unesco.
- Díaz, H. e Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima, Perú: Grade.
- Evangelista, O. (2009). *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Recuperado de: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>.
- Freitas, H. (2002). Certificação docente e formação do educador: regulação e des-profissionalização. *Educação & Sociedade*, 24(85), Campinas, dezembro.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Brasil: Unesco.
- Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Lei Geral de Educação Nro. 28044. *Diario Oficial de la República de Perú*. Lima, Perú, 17 de julio de 2003. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/pl/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Lei da Reforma Magisterial 29944. *Diario Oficial de la República de Perú*. Lima, Perú, 25 de novembro 2012. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F180F327605257AF6007B9176/\\$FILE/Ley_29944.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F180F327605257AF6007B9176/$FILE/Ley_29944.pdf)
- Lei do Professorado n. 25212. *Diario Oficial de la República de Perú*. Lima, Perú, 04 de mayo de 1990. Recuperado de: http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/profesorado/Ley_25212_Prorroga_ley_profesorado.pdf
- Luque, P. (2011). La política y programas de formación docente: análisis crítico. *Revista Investigaciones sociales*, 15(27), 525-544. UNMSM/IIHS, Lima, Perú.
- Mello, G. (1999). Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1). São Paulo, janeiro - março.
- Nova Lei Universitária 30220. *Diario Oficial de la República de Perú*. Lima, Perú, 9 de julio de 2014. Recuperado de: <http://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Perrenoud, P. (1994). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

- Perrenoud, P. (2005). *La formación del maestro, estrategias y competencias*. México D.F: Fondo de Cultura Económica
- Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf
- Resolução CNE/CP n. 1, de 1º de julho de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Silva, F. (1998). *Antropología: conceptos y nociones generales*. Lima: FCE, Universidad de Lima.
- Silva, M. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Fapesp e Autores Associados.
- Torres, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. Em L. Tomasi, M.J. Warde, S. Haddad (orgs.), *O Banco Mundial políticas educacionais* (pp. 125-191). São Paulo: Cortez.
- Unesco (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Recuperado de <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>
- Unesco (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Programa Educação para Todos. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>