

VANESSA GARCIA TEIXEIRA MENDES

COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.

Rio de Janeiro
Junho/2007



Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro

Centro de Ciências Humanas

Curso: Pedagogia

Departamento de Didática

Disciplina: Monografia II

Nome da aluna: Vanessa Garcia Teixeira Mendes

**COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada a disciplina Monografia II como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia. Trabalho orientado pela Professora Doutora Ângela Maria Souza Martins.

Rio de Janeiro
Junho/2007

VANESSA GARCIA TEIXEIRA MENDES

COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.

11070
(DEZ)
Audi

Avaliado por:

Angela Maria Souza Martins
Profa. Dra. Angela Maria Souza Martins

Obs: O trabalho de Vanessa traz contribuições
significativas para estudos comparados
em educação, com este podendo
compreender as trajetórias da
formação de professores no Chile
e no Brasil, Audi, Data: 4 / 07 / 2007

Rio de Janeiro
Junho/2007

VANESSA GARCIA TEIXEIRA MENDES

COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.

Avaliado por:

Claudia de Oliveira Fernandes

Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Data: 01 / 08 / 2007

O trabalho cumpriu
todas as exigências formais
para um texto monográfico e
revele um aprofundamento
sobre o tema da pesquisa e
para isso, muito bem.

10.0
[Signature]

Rio de Janeiro
Junho/2007

AOS MEUS PAIS PELOS INSTRUMENTOS QUE
DERAM-ME PARA TRAÇAR MEUS CAMINHOS.

AO MEU MARIDO PELA FELICIDADE DE TÊ-LO AO
MEU LADO E TODO POR APOIO QUE SEMPRE ME DEU.

AGRADECIMENTOS:

À PROFESSORA DOUTORA ÂNGELA MARIA SOUZA MARTINS, PELA ORIENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO DESTA MONOGRAFIA.

A TODOS OS MEUS AMIGOS E PARENTES, PELO APOIO E COMPREENSÃO.

*"Ao perdermos o interesse apaixonado
pelos nossos semelhantes perdemos a
capacidade de sermos felizes."*

Ashley Montagu

ABSTRACT

The present monograph aims to describe and compare the first teacher training courses to the first years of fundamental education teachers in Brazil and in Chile, through bibliographical research. In order to do that, a study on history of education and on the cultural and political formation of the teachers in each country is done, since its beginning until the present time. A description of the educational system of each country was necessary to correlate the training process of teachers of the same fundamental educational level in each country, creating a base to compare different educational systems of both countries. In the sequence, we analyzed the steps that a student who intends to become a teacher of this level should take, considering the kinds of course, establishments, laws and governmental projects that include this specific group of future teachers. Finally, the research is closed with the development of a conclusion that compares the main pertinent characteristics of both countries.

KEY WORDS: Education, Teacher Training, Fundamental Education.

RESUMO

A presente monografia visa descrever e comparar a formação inicial de professores dos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil e no Chile, através de pesquisa bibliográfica. Para isso, é feito um levantamento da história da educação e da formação política e cultural do corpo docente em cada país, desde seus primórdios até os dias atuais. Fez-se necessário relatar a descrição do atual sistema de educação em cada país, criando uma base de comparação entre sistemas educacionais diferentes, para equiparar a formação de professores que lecionem no mesmo nível escolar. Em seguida, foi realizada a análise dos passos que o aluno que pretende torna-se professor dos primeiros anos do ensino fundamental em ambos os países devem dar, observando os tipos de cursos, estabelecimentos, legislação e projetos governamentais que envolvam este grupo específico de futuros professores. Finalizando a pesquisa, é desenvolvida uma conclusão com o objetivo de comparar as características mais relevantes das diferentes estruturas de formação estabelecidas por cada país.

PALVRAS CHAVE: Educação, Formação de Professores, Ensino Fundamental.

Sumário

Introdução.	12
CAPÍTULO 1 – Contexto histórico educacional do Chile e sua atual estrutura educacional.	16
1.2 Estrutura do sistema educacional chileno.	20
CAPÍTULO 2 – Breve história do professorado no Chile.	28
2.1 A atuação política do professorado chileno e a sua formação profissional.	30
CAPÍTULO 3 – A Formação do Professor dos primeiros anos do Ensino Básico no Chile.	39
3.1 Características do processo de formação docente.	44
CAPÍTULO 4 – Contexto histórico educacional do Brasil e sua atual estrutura educacional.	49
4.1. Estrutura do Sistema Nacional de Educação Brasileiro.	56
CAPÍTULO 5 – Breve história do professorado no Brasil.	64
CAPÍTULO 6 – Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil	72
Conclusão	81
Bibliografia	86
Referências Bibliográficas	87

Introdução.

O processo educacional tem como meta a construção de saberes, de valores, e a formação de cidadãos prontos para atuar e transformar a sociedade na qual estes estão inseridos. Juntamente com outros fatores, como saúde e bom desempenho na economia entre outros, a Educação poderá levar a um maior desenvolvimento de um país como um todo, sobretudo em países em fase de desenvolvimento como o Brasil e o Chile. No entanto, os percursos percorridos na tentativa de alcançar o desenvolvimento desejado por um país são distintos dos demais.

Nesse trabalho vamos realizar um estudo comparativo da formação dos professores no Brasil e no Chile. Consideramos que observar o outro nos faz pensar criticamente em nossa realidade, em nosso caso, na realidade do Brasil na área da formação de professores. Principalmente, se o outro em questão estiver em condições históricas e econômicas semelhantes e, no entanto, mostrar grande movimentação na área educacional e ser freqüentemente apontado como precursor das mudanças educacionais na América Latina

Qual seria o motivo, então, da escolha de um país como o Chile para fundamentar uma comparação com o Brasil? Dentro do cenário da América Latina, composto por países em diferentes fases de desenvolvimento, mas certamente nenhum totalmente desenvolvido social e economicamente, o Chile demonstra um crescimento estável na média de 5,5%, há vinte anos.

Nesse período, a proporção de chilenos vivendo abaixo da linha da pobreza caiu à metade, enquanto no restante do continente o número de pobres permaneceu, em média, inalterado. Se mantiver esse ritmo de crescimento por mais uma dúzia de anos, o Chile alcançará renda per capita similar à de Portugal e à da Grécia,

nações situadas no patamar mais básico do Primeiro Mundo. (VEJA, edição 1907, 2005, p.47)

Para esse desempenho, a educação no Chile é colocada como um dos princípios básicos desse desenvolvimento a partir de várias reformas feitas nas últimas décadas. O Brasil possui uma população e um território onze vezes maiores e uma economia que tem oito vezes o tamanho da chilena e, apesar dessa diferença não apresenta números e desenvolvimento tão satisfatórios quanto o nosso vizinho. Não só para o Brasil, mas também para vários outros países da América Latina o modelo chileno foi tido como uma referência de solução para as mazelas da educação, campo importante para o desenvolvimento de um país.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países, utilizando como critérios três indicadores; educação, longevidade e renda. Em educação os indicadores são a alfabetização e a taxa de matrícula. O IDH tem como objetivo ser um indicador da qualidade de vida da população, de um país, estado, município ou região, considerando aspectos mais abrangentes dessa população, pois considera os aspectos econômicos e outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), emitido em 7 de setembro de 2005 pelo PNUD, com o "ranking" de 177 países e territórios, afirma que o IDH do Brasil passou de 0,790 em 2002 para 0,792 em 2003, ocupando a 63º (sexagésima terceira) posição no ranking de IDH, este resultado mantém o Brasil entre as nações de médio desenvolvimento humano. O Chile é o 37º no ranking, com IDH de 0,854. O IDH varia de zero (0), em países com nenhum desenvolvimento humano até um

(1), países com desenvolvimento humano total. Países com IDH de zero até 0, 499 têm desenvolvimento humano considerado baixo, os países com índices entre 0, 500 e 0, 799 são considerados de médio desenvolvimento humano e países com IDH superior a 0, 800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

Dito isso, se faz interessante na área da Pedagogia tentar entender por quais meios se dá a formação dos professores, uma vez que essa é uma peça chave do processo educacional, por quais caminhos uma pessoa que deseja seguir essa profissão no Chile deve percorrer para integrar esse cenário de sucesso de seu país. E, mais interessante ainda, comparar essa formação com a realizada no Brasil para observarmos se poderíamos aprender com a experiência chilena.

Para compararmos a formação inicial de professores do primeiro segmento do ensino fundamental entre Brasil e Chile se faz necessário traçar aspectos históricos e culturais de importante relevância para o cenário atual na formação do professorado, pois,

tratar de conhecer as diferentes soluções que os outros países e outros povos dão a seus problemas, a suas instituições, como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento. Mas para fazer comparações além da dificuldade de entender as diferentes línguas e seus complexos significados, existem os problemas do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura. (FRANCO, http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010073302000000300011&lng=pt&nrm=iso, acessado em 30/03/2007).

Esta pequena pesquisa introdutória terá como intuito deixar claro que os dois países estão dentro de um patamar sócio-econômico similar que dará base à comparação no que diz respeito à educação.

Analisando mais especificamente a Educação, é necessário estudar o panorama educacional nos dois países. Após abordar o cenário educacional de cada país, poderemos passar ao aprofundamento da análise dos percursos que uma pessoa precisará percorrer para se tornar um professor e o perfil sócio-econômico desse professor, ou seja, quem é esse professor. Os procedimentos metodológicos basearam-se em pesquisas bibliográficas

CAPÍTULO 1 – Contexto histórico educacional do Chile e sua atual estrutura educacional.

No período colonial, a escola apareceu no Chile como uma instituição importada e pouco desenvolvida pelos colonizadores espanhóis. A primeira revolução educacional naquele país se fez mais fortemente quando foi instalada a República. O sistema público de educação foi inaugurado na década de 40 do século XIX, quando também foram fundadas a primeira Escola Normal e a Universidade do Chile, dando início à formação docente e algumas escolas. O país independente que estava nascendo via na educação uma maneira de assegurar a sua legitimação e desenvolver uma identidade nacional.

Em 1860, foi promulgada a Lei Orgânica de Instrução Primária, que estimulou a oferta do serviço público de educação primária, gratuita e de responsabilidade do Estado Nacional, mais do que das municipalidades ou da iniciativa privada. Estas escolas também deveriam atender as meninas. Já em 1879, a Lei de Educação Secundária e Superior, fomentou o aumento de estabelecimentos secundários e técnicos, assim como o número de alunos matriculados nestes.

Tais leis ainda não eram suficientes para que a promoção da universalização da educação primária fosse eficaz. Por esse motivo, em 1920, foi oficializada a obrigatoriedade da instrução primária por todo o Chile, procurando-se aumentar o acesso às escolas, através Lei de Educação Primária Obrigatória, apesar da forte resistência das classes dominantes que eram contra essa lei. Como consequência, observa-se uma continuada expansão tanto da educação primária quanto da educação secundária desde a segunda metade do século XIX, dando início à massificação da Educação no Chile.

A dita massificação teve maior impulso durante o governo do presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), quando foram definidos os limites do ensino obrigatório em 8 anos, o currículo foi modernizado, assim como as práticas pedagógicas e a cobertura da malha escolar expandiu-se, aumentando o número de alunos matriculados. Aumentou, também, o acesso à universidade, melhorando do nível profissional do professorado.

O governo seguinte, do Presidente Salvador Allende (1970-1973) buscou uma reforma que diminuía os limites entre escola e trabalho, procurou centralizar os níveis escolares (básico, médio, humanístico e técnico-profissional) em uma só organização, orientada por princípios socialistas – a Escola Nacional Unificada (Escuela Nacional Unificada). Tal tentativa foi um dos estopins para a crise da democracia chilena, pois a oposição não concordava com a orientação marxista dada ao alunado em todo o Chile.

O ano de 1973 é um divisor de águas na história do Chile, e conseqüentemente, no percurso da educação também, que, até esse momento encontra-se sob a responsabilidade do Estado. A massificação da educação atuou na queda da taxa do analfabetismo, construiu com a idéia de cidadania e democracia política, acelerou o processo de urbanização e industrialização ajudando, ainda, no combate dos problemas sociais como saúde pública e nutrição, embora ainda encontremos massas populares sem acesso às escolas e problemas quanto à qualidade destas.

Em 1973 ocorreu o golpe militar e foi instalado o Governo das Forças Armadas, liderado pelo General Augusto Pinochet, que colocou a educação no nível de segurança nacional. Dessa forma a principal atividade estatal quanto à educação era o controle dos professores, disciplinamento da cultura escolar, mais

modificações do currículo escolar principalmente no de história e de ciências sociais de acordo com a nova ideologia do Estado. O movimento de expansão da educação iniciado no século anterior desacelerou, ou até mesmo retrocedeu, durante o governo militar.

Os estabelecimentos educacionais eram, até esse momento, ligados ao Ministério da Educação. A partir da instalação do governo militar, tais estabelecimentos foram transferidos para administração municipal e para a iniciativa privada, muitos desses pensando somente nos lucros já que não havia um mecanismo de regulação e fiscalização mínima por parte do Estado. A privatização foi fomentada em todos os níveis, chegando até a universidade que deixou de ser prioridade do Estado, dando força à multiplicação de estabelecimentos de nível superior com níveis de qualidade altamente desiguais. Movimento este que continua até os dias de hoje. Foi o fim da educação superior gratuita. Todos esses estabelecimentos passaram a obedecer à lógica do mercado, exigindo de seus alunos o pagamento de mensalidades.

Para uma visão global do que vem acontecendo na educação chilena, faz-se imperativo observar principalmente as duas últimas décadas que marcam uma profunda mudança do papel do Estado na educação. Durante a década de oitenta o Estado chileno reduziu a sua atuação nesta área, diminuindo drasticamente os recursos a ela destinados, aumentando presença de entidades privadas na educação. Essa situação começou a mudar durante os anos noventa, período no qual houve um aumento substancial dos recursos e da atividade estatal na educação, fazendo com que a iniciativa privada estabelecesse um papel de regulador do sistema. No entanto, houve reforço dos estabelecimentos particulares subvencionados que começaram nesta época a cobrar mensalidades dos alunos,

sem diminuir a subvenção recebida pelo governo. Foi, portanto, uma proteção ainda maior da privatização que ditadura havia estabelecido. No período ditatorial, a escola subvencionada que cobrasse taxas dos alunos, teriam cortes significativos na subvenção recebida, justamente para desestimular tais cobranças. Com isso percebemos que a privatização do sistema educacional não foi fortalecida somente durante a ditadura Pinochet.

Durante a década de noventa houve uma profunda mudança estrutural do sistema educacional baseada reformas que afetaram o professorado, o financiamento dos estabelecimentos escolares, tempo de escolaridade e o tempo de obrigatoriedade escolar e uma reforma curricular que abarca desde a educação infantil a educação média. Na era pós-ditadura de Augusto Pinochet, já nos anos 90, o governo eleito não tinha condições políticas para mudar a Constituição e, com isso, o sistema educacional estabelecido durante a ditadura. A saída foi fazer uma nova estruturação do sistema educacional chileno, priorizando acordos salariais e trabalhistas mais justos pelo menos para o professor. Como não havia maneira de mudar a Constituição, e com isso a privatização instaurada pela ditadura, houve a tentativa de diminuir seus efeitos negativos.

Em 1996, houve a Reforma Educacional procurou fortalecer o profissionalismo docente, melhorar os estabelecimentos escolares e estabelecer uma grande reforma curricular.

Nas últimas quatro décadas, a educação no Chile passou por uma revolução. Primeiro, abriu as portas para a totalidade das crianças e jovens entre 6 e 17 anos. Em seguida, aumentou a participação da rede particular subvencionada e transferiu para os municípios a responsabilidade de administrar escolas e oferecer ensino profissionalizante. A batalha dos 15 últimos anos foi no sentido de melhorar a

qualidade do ensino e de garantir bons resultados na aprendizagem para todos os alunos. Essa série de ações culminou em uma ampla reforma do sistema, iniciada no governo do presidente Eduardo Frei (1994-2000) e que está em curso até hoje, sob o comando do sociólogo Cristián Cox. A última reforma constitucional realizada em 2003 elevou para 12 anos a educação obrigatória e universal.

1.2 Estrutura do sistema educacional chileno.

O sistema educacional chileno está baseado na Constituição Política da República do Chile (1980), que coloca a educação básica como obrigatória e da Lei Orgânica Constitucional de Ensino – LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) de 1990. O Estado tem o dever de prover educação básica gratuita no qual toda a população deve ter acesso e os pais têm o direito e o dever de colocar seus filhos em escolas públicas ou particulares para o processo de educação.

A sua estrutura é composta por: educação infantil (pré-escola), educação básica, educação média, educação diferencial e a educação de jovens e adultos, e a educação superior.

A pré-escola compreende a educação no período de oitenta e quatro dias de vida aos seis anos de idade e é dividido em três etapas: para crianças de zero aos dois anos há a creche, de dois aos quatro anos de idade a criança freqüenta o nível médio da pré-escola e dos quatro aos cinco anos e seis meses de idade há o nível de transição. Apesar de não ser considerada como educação obrigatória, a pré-escola é regulamentada pelas Junta Nacional de Jardins de Infância (JUNJI), ligada ao Ministério da Educação e Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Menor (INTEGRA), ligada ao Ministério do Interior.

A educação geral básica estende-se desde os 6/7 anos aos 13/14 anos de idade, sendo, portanto, composta por oito anos de estudo. Estes oito anos de estudos estão divididos em duas fases com quatro anos de duração cada. A primeira fase tem um conteúdo básico com abordagem mais global e a segunda fase, com os quatro anos restantes (do quinto ao oitavo anos), com disciplinas e atividades de formação mais específica. A educação básica é obrigatória, podendo ser realizada em escolas públicas ou particulares, através do aprendizado do conteúdo mínimo obrigatório necessário para a continuação do ensino formal. O currículo básico deve conter disciplinas como Linguagem e Comunicação, Matemática, Ciências, Tecnologia, Artes, Educação Física, Religião, idioma estrangeiro, Estudos Naturais e Estudos Sociais. Existem diferentes modalidades do ensino básico, voltadas para educação rural, para jovens e adultos, para os indígenas (tribos Mapuche ou Aymará) e educação especial.

A educação média é a continuação da educação geral básica, na qual a maioria dos alunos tem entre 13/14 aos 17/18 anos e não é considerada obrigatória pela legislação do Chile. Neste segmento os alunos podem escolher entre duas vertentes: a educação média de caráter humanístico-científica, com duração de quatro anos e com conteúdo amplo e geral, e a educação técnica profissionalizante, que combina os estudos mais gerais com a formação para o trabalho nas áreas agrícola, industrial ou comercial. Esta última tem duração de quatro a cinco anos, dependendo da área escolhida e tem como característica a formação para o trabalho. Em termos legais, as duas modalidades permitem a continuação dos estudos em nível superior, no entanto, sabe-se que os alunos egressos de cursos profissionais não possuem grandes condições para concorrer com os demais alunos nos exames de admissão à universidade.

O quarto nível de educação é a educação superior, a qual o aluno se habilita após concluir a educação média e ter alcançado uma pontuação mínima na Prova de Aptidão Acadêmica (PAA). Existem três tipos de estabelecimentos: as universidades, os institutos profissionalizantes e os centros de formação técnica.

As universidades oferecem cursos com duração de quatro anos e cursos técnicos com duração de dois anos. Está previsto em lei (Artigo 52 da Lei Orgânica Constitucional do Ensino – LOCE) que o total de dezessete carreiras são exclusivamente universitárias: Agronomia, Arquitetura, Bioquímica, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Comercial, Engenharia Florestal, Farmácia, Jornalismo, Medicina, Odontologia, Psicologia, Química, Veterinária, e, destaque para Educação Básica, Educação Média e Educação Infantil. Somente as universidades podem outorgar títulos acadêmicos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado. Existem, no total, 67 universidades estatais e privadas. No entanto, o entendimento sobre a universidade estatal no Chile é diferente do que encontramos no Brasil. Tais universidades públicas não são completamente gratuitas para seus alunos, não são sustentadas pelo poder público em diferentes esferas (Federal, estadual e municipal) como no Brasil. As ditas universidades públicas no Chile possuem uma participação financeira do Estado que não passa de 30% dos seus orçamentos anuais, como podemos entender através das palavras de Ubaldo Zuñiga (2002, p.5) , Reitor da Universidade do Chile:

Atualmente, as universidades públicas existem praticamente apenas pelo nome e forma jurídica, não têm um apoio fundamental de parte do governo, não têm financiamento governamental, que lhes permita operar em sua missão fundamental. Eu diria que talvez exista um equilíbrio entre as universidades públicas e algumas universidades privadas, que também têm um aporte financeiro por parte do governo. No Chile, atualmente há 67 universidades, das quais 16 são públicas, que nós chamamos universidades estatais, do Estado-Nação. O aporte do Estado a essas 16 universidades não supera 30% de seu orçamento anual. Os estudantes pagam taxas que

alcançam três mil dólares anuais e isso representa cerca de 40% do orçamento da universidade. No Chile praticamente não há mais diferença entre universidades públicas e privadas, a não ser que nós queiramos manter a missão de universidade pública, mas evidentemente nos custa muito fazê-lo com um financiamento desse tipo. Estamos empenhados em conseguir financiamento para cobrir projetos que não são rentáveis, que o mercado não paga. As universidades públicas existem por lei, nós as chamamos de estatais, porque tem um regime jurídico que as associa ao sistema público do país, que define os trabalhadores das universidades como empregados públicos.

Na década de 80, a educação superior deixou de ser uma prioridade do Estado. Como consequência, observou-se a proliferação de universidades privadas, com níveis de qualidade díspares. Dentro da mesma lógica de privatização, ocorreu o fim da educação superior gratuita.

Os Institutos Profissionalizantes oferecem cursos profissionais e técnicos, exceto das carreiras exclusivas das universidades e também não podem emitir títulos de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado. Todos os Institutos são privados, assim como os Centros de Formação Técnica, que somente oferecem cursos técnicos com duração de dois anos.

O sistema educacional chileno está organizado de forma descentralizada. Ainda durante a ditadura de Augusto Pinochet nos anos 80, houve uma das maiores reformas educacionais do país que iniciou um intenso processo de privatização e descentralização através da municipalização de todo o sistema básico e médio, até então vinculados, em sua maioria, ao governo federal. Essa reforma foi precursora das mudanças na América Latina. Apesar do pioneirismo, foi por demais criticada e vista como uma estratégia para isentar o governo federal de sua responsabilidade com o financiamento da educação. Quanto à privatização, esta aconteceu através da transferência de fundos públicos para o sistema privado.

Os estabelecimentos escolares são administrados tanto por pessoas físicas quanto por instituições diversas tanto municipais como particulares, denominadas em espanhol de "sostenedores", que em uma livre tradução para a Língua Portuguesa seriam os financiadores. Estes são uma figura jurídica que assumem a administração e funcionamento de um ou mais estabelecimentos educacionais, cumprindo a legislação vigente, recebendo em troca a subvenção do Estado. A partir da característica de cada "sostenedor", as escolas chilenas podem ser classificadas de quatro maneiras quanto ao critério administrativo-financeiro e são oferecidas através de um sistema que compreende o setor público e o setor privado: as escolas municipais, as escolas particulares pagas (sem subvenção estatal), as escolas particulares subvencionadas pelo Estado e as corporações empresariais que administram estabelecimentos educacionais. As escolas municipais são as escolas públicas mantidas com contribuições estatais, enquanto as escolas particulares-subvencionadas são mantidas através de um sistema partilhado de mensalidades pagas pelos estudantes adicionados à contribuição do financiamento fiscal do governo. Já as escolas particulares pagas não recebem nenhum tipo de ajuda estatal e são mantidas através do pagamento regular de mensalidade por parte dos estudantes e de recursos privados. Por fim, as corporações empresariais que administram estabelecimentos educacionais, ou como também são chamadas, D.L. 3166, lembrando o decreto que criou esse tipo de concessão. A maior parte dos estabelecimentos D.L. 3166 são administradas e mantidas por empresas e por seus sindicatos e voltam-se mais para a o ensino técnico-profissional.

O setor público, tanto municipal quanto o particular subvencionado, agrupa a maior parte dos estudantes da educação básica e média, chegando, em 1998, a um patamar de 89%. O total de 80% dos alunos matriculados em escolas públicas

estuda em período integral. Cerca de 11% dos estudantes do ensino geral básico, portanto, encontra-se matriculado nos estabelecimento particulares. As proporções mudam quando focamos na região metropolitana, que concentra mais de 1/3 da população escolar do Chile e onde a participação das escolas particulares e das subvencionadas aumentam consideravelmente, deixando claro que as escolas municipais têm mais força no interior do país.

As três grandes características da educação chilena, a massiva privatização, a diminuição dos gastos públicos e o sistema de financiamento da educação através das escolas subvencionadas são apontadas como os grandes responsáveis pela deterioração do sistema educacional e o crescente nível de desigualdade deste. Segundo o Presidente do "Colégio de Professores", Jorge Pavez Urrutia, "é uma realidade que a subvenção que entrega o Estado, tanto aos financiadores municipais como os particulares subvencionados, muitos destes últimos com fins lucrativos, não contam até esta data, com um mínimo de regulação e fiscalização por parte do mesmo" (2003, p. 78, tradução nossa)

No que diz respeito à qualidade da educação e da infra-estrutura dos estabelecimentos do sistema educacional chileno, foi estabelecido, em 1988 o Sistema de Medição de Qualidade da Educação (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) – SIMCE. Tal sistema baseia-se em provas com objetivo a avaliação do rendimento escolar dos alunos em disciplinas tidas como básicas, como castelhano, matemática, ciências sociais e ciências naturais. As duas primeiras disciplinas são aplicadas a todos os estudantes nos 4º e 8º anos da educação básica, enquanto as duas outras disciplinas apenas para grupos menores suficiente para formar uma amostra. A partir de 1996, o SIMCE também foi aplicado para o segundo ano da educação média.

Outro projeto bastante aclamado é o Projeto 900 Escolas, ou somente P-900 que tem como meta principal distribuir recursos compensatórios destinados a escolas mais carentes. Este projeto inaugurou o início da chamada discriminação positiva na educação chilena, dando atenção especial através destes recursos compensatórios destinados às 900 escolas com os piores resultados de aprendizagem em todo o país, as mais carentes. Esse programa fornece material didático, montagem de bibliotecas de ensino, melhorias das condições físicas das instalações, desenvolve workshops de aprendizagem em horários alternativos para crianças com atraso escolar ou com problemas sócio-afetivos. Monitores da comunidade, que são bolsistas capacitados pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC), dão oficinas para os docentes. As escolas atendidas por esse projeto aumentam as pontuações no sistema de avaliação numa proporção superior à obtida pelas demais.

Além desses, ainda existem diversos outros projetos como: financiamento de projetos elaborados pelas escolas, que devem competir entre si para a obtenção de recursos (Projetos de Melhoria Educativa - PME); melhoria das condições físicas e instalação de bibliotecas em todas as escolas fundamentais e médias - urbanas e rurais (Programa de Mejoramiento de la Calidad e Equidad de la Educación Básica - Mece-Básica, Programa de Mejoramiento de la Calidad e Equidad de la Educación Média - Mece-Média); introdução, no ensino médio, de atividades curriculares eletivas, que procuram contemplar as características da cultura jovem (Actividades Curriculares de Libre Elección- Acle); a instituição de concurso de bolsas de estudos no exterior para professores; Programa Enlaces, que até 2000 forneceu a todas as escolas médias e a 50% das escolas básicas equipamento de informática; avanço para o estabelecimento da Jornada Escolar Completa - JEC -, que pretende

estender o horário diário das aulas - do ensino fundamental e médio - por dois períodos (manhã e tarde). Estes são exemplos de projetos do Ministério da Educação do Chile com a finalidade de transformar uma estrutura de sistema educacional decadente para uma estrutura mais dinâmica e desenvolvida.

CAPÍTULO 2 – Breve história do professorado no Chile.

As principais características do professorado chileno estabeleceram-se na segunda metade do século XIX e no início do século XX. O histórico desta profissão está intimamente relacionado com o Estado desde o início, uma vez que a educação foi um dos recursos para propagar a nova ideologia política de um Estado que buscava a independência política de seu colonizador, a Espanha, durante todo o período de 1810 a 1818. Através do movimento conhecido como “primeira profissionalização”, o Estado chileno começou a organizar o processo educacional, através da imposição de exigências e características que um indivíduo deveria ter para atuar como professor, bem como o estabelecimento de critérios que deveriam ser levados em conta na escolha de tais indivíduos que atuariam nas escolas. Houve, também, a organização de questões técnicas de como o professor deveria atuar em sala. O Estado foi figura chave na formação da classe docente através de ações com o objetivo de profissionalizar o exercício da carreira de professor, estabelecendo os requisitos para o desempenho da profissão. Todas essas regras estão dispostas no “Regulamento para Professores de Primeiras Letras”, de 1813, e é o marco inicial do estabelecimento da profissão docente naquele país.

A primeira escola normal do Chile foi fundada em 1842, chamada de Escola Normal de Preceptores, pelo educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. No entanto, o maior desenvolvimento da profissão aconteceu realmente após 1850, quando o Estado arcou com a regulamentação da profissão de professores das escolas públicas, com a destinação de recursos públicos para a remuneração dos professores e com a propagação de Escolas Normais, principalmente voltadas às mulheres, para a formação de professores do ensino primário. Houve, ainda, a

fundação do Instituto Pedagógico da Universidade do Chile, com a intenção de formar os professores do ensino secundário, que praticamente monopolizou a formação de professores em disciplinas para o ensino secundário até meados do século XX. Em contraponto ao preparo de professores para o ensino secundário em universidade, observou-se o pouco preparo para os professores da escola primária.

Segundo Prieto,

houve um árduo esforço estatal para formar professores, uma vez que a demanda foi sempre maior que a oferta de professores formados. Como consequência, houve sistemas para incorporar pessoas com escolaridade elevada e/ou com outras formações profissionais, mas sem formação pedagógica, especialmente na educação primária. (2003, p. 456, tradução nossa).

Apesar do esforço pela formação do professor, a escola primária ainda absorvia a mão de obra que não era preparada especificamente para a área de educação. O ensino secundário tinha o respaldo da universidade para formar o seu profissional docente, já o ensino primário poderia contar com profissionais egressos de outras áreas de trabalho, apesar da existência das escolas normais para a formação de professores primários, onde os alunos que haviam finalizado o 6º ano do ensino primário poderiam iniciar o curso normal, gratuitamente e em regime de internato durante os seis anos seguintes. Nesse período, os normalistas não só estudariam as disciplinas gerais, mas também recebiam a formação pedagógica. No entanto, o número de professores formados nas Escolas Normais ainda não era suficiente para cobrir a demanda na área, sobrando espaço para pessoas sem formação em educação para cobrir tais espaços,

A “Escuela Normal de Varones” formava professores que atuavam como professores formadores nas demais escolas normais, diretores e pessoal administrativo que atuavam nas escolas. Esta escola era considerada “Escola

Normal Superior” por atuar em um nível acima do ensino secundário, mas ainda não seria uma universidade.

Ao fim do século XIX, o governo chileno selou um acordo com a Alemanha no intuito de melhorar e unificar a qualidade do ensino. Missões docentes chegaram da Alemanha difundindo a pedagogia de Herbart, encarregando-se pela gestão das escolas normais, fundando o Instituto Pedagógico e introduzindo a dimensão científica na produção dos saberes sobre educação escolar. A “pedagogia do interesse” de Herbart deixou influências até os dias atuais, através da tradição de “estudos do meio”, forte característica encontrada nas escolas do Chile hoje em dia.

A formação do profissional da educação ficava a cargo do Estado, desde os professores formados nas Escolas Normais, conhecidos como “Professores do Estado”, voltadas para o ensino primário, até os formados no Instituto Pedagógico da Universidade do Chile. Estes professores tinham um forte compromisso com a escola pública, ainda que esse sentimento tenha aos poucos desaparecido ao longo dos anos.

2.1 A atuação política do professorado chileno e a sua formação profissional.

Desde o início, a relação entre Estado e professores demonstrou-se muito forte, tornando-se mais e mais estreitas e, também, mais e mais conflituosas. Isso pelo motivo de que cada vez mais o Estado exigia professores de qualidade, por prover a formação profissional por ele considerada elevada aos professores, contratando-os na qualidade de funcionários públicos com todos os direitos a esses reservados, como estabilidade empregatícia, em troca de salários insuficientes. O Estado não estava preparado para arcar com os recursos financeiros necessários

para custear a multiplicação do número de professores formados e suas demandas corporativas. Criou-se, assim, um descompasso entre o que o Estado prometia e o que realmente era realizado.

A situação de profissionais da educação formados, com promessas de direitos mal cumpridas e a possibilidade de achatamento de seus salários, uma vez que o pagador, ou seja, o Estado, já não tinha condições de manter a sua palavra de bom pagador e de mantenedor de boas condições de trabalho, fez surgir, no começo do século XX uma forte organização sindical e profissional dos professores dos sistema escolar público, formando uma classe coesa. Tal sindicato foi chamado nos primórdios de “Asociación General de Profesores em Chile”. Considerando-se o cenário latino-americano, é notável, a precoce organização do sindicato de professores. Já em 1927 essa organização, formada por professores primários oriundos de camadas médias mais baixas, tinha bastante força social e política. Para exemplificar essa força, o sindicato foi capaz de propor uma reforma educacional de caráter integral, ou seja, embasada em uma concepção sistêmica da organização educacional pública. A concepção unitária e integradora da reforma tinha por objetivo superar a segmentação do sistema educacional, estando orientada por uma ideologia igualitária e com justiça social. Essa proposta da Associação de Professores acabou sendo derrotada por outra agenda de reforma, esta elaborada por um conjunto de autoridades educacionais, docentes da universidade e figuras de destaque de organizações sociais e culturais diversas, em maioria integrantes de camadas médias e superiores da classe média. De todo modo, a tradição da organização docente no Chile marca uma diferença na América Latina e tem desdobramentos importantes na atualidade. Mesmo assim, o sindicalismo marcou de maneira intensa a história do professorado chileno como organizador de

mobilizações e greves por seus direitos, principalmente a partir dos anos 40. O sindicalismo docente defendia a presença interventora reguladora e de planejamento do Estado e a educação pública em prol de um desenvolvimento produtivista.

Esse professorado organizado foi bastante ativo. Na década de 1920 colaborou com a formulação da lei de educação primária obrigatória no Chile. Durante a década de 1930, o sindicato atuou em defesa da ampliação da rede pública de ensino. Neste mesmo período o sindicato preocupou-se não só com a questão econômica da categoria, mas também com a orientação da função do professor, através da exigência da preparação especial para o exercício da profissão, através da certificação em Pedagogia, reconhecida como a disciplina matriz na formação do profissional, principalmente na educação primária, para haver uma base teórica e científica para fundamentar uma profissão. Era uma tentativa de evitar a crescente formação barata de novos educadores, principalmente na educação primária, sem uma boa qualidade, na tentativa de atender a pressão pela expansão da educação.

A década de 40 é marcada pelo aumento do número de Escolas Normais, como uma resposta à necessidade de cada vez mais professores e à procura de interessados na profissão, que se mostrava bastante respeitada pela sociedade em geral.

Durante a década de 50, o Estado já não conseguia manter os níveis de remuneração do professorado. Para compensar as já consideradas baixas remunerações, o Estado oferecia oportunidades de emprego com estabilidade mais possibilidade de participação nas tomadas de decisão. Ficava cada vez mais difícil para o Estado solucionar essa questão salarial.

No geral, os professores viam-se na situação de servidores públicos orgulhosos por sua vocação. Apesar de todo o esforço na busca de uma função técnica embasada em teorias educacionais e na eleição da Pedagogia para dar essa base teórica, a vocação continuava falando mais alto. A população em geral, e até mesmo os próprios professores, esperavam abnegação, entrega e afetividade por parte dos profissionais que se envolviam na área educacional, especialmente na educação primária. Essas três características eram reforçadas pela feminilização do corpo docente.

Em 1967, foi decretado a elevação da formação normalista ao nível superior, igualando-se as universidades pela necessidade de elevar o nível da formação docente.

Esse quadro seguiu até a década de 70. Em 1973, temos a grande maioria dos docentes tidos como funcionários públicos, ligados ao Ministério da Educação, alcançando um bom reconhecimento social e profissional e participando da formação de políticas educativas, do melhoramento de suas remunerações, alcançando entre os anos 1970-1973 os maiores níveis de renda.

Profundas mudanças nesse cenário aconteceram por causa da ditadura. Nesse período, os gastos públicos em educação diminuíram consideravelmente, repercutindo diretamente nos salários dos professores. Além dessa questão econômica, os professores ainda foram reprimidos, perseguidos e torturados. A sua organização principal – o Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (SUTE), que agrupava os trabalhadores desse setor, docentes e não docentes, foi deixado à margem da lei.

Nesta época, a administração das escolas passou a ser realizado por mais de 350 municípios. Essa descentralização impulsionou a proliferação das escolas

particulares, fortalecendo a tendência privatizadora e deixando estes estabelecimentos entregues ao mercado, assim como seus professores. Tal descentralização também enfraqueceu a unidade que fortalecia a categoria dos professores em torno de um só objetivo, como a conquista de direitos empregatícios e a possibilidade de opinar sobre curso que a educação deveria tomar no país. Os professores além de perderem seus direitos passaram a depender de seus empregadores que agiam de acordo com o que pedia o mercado, diminuindo os salários dos docentes. Essa tendência abalou a cultura sindical histórica, enfraqueceu a formação inicial dos docentes, uma vez que os estabelecimentos de formação (universidades e escolas normais) estavam empobrecidos, não só financeiramente, mas também culturalmente, por causa da constante vigilância do governo militar. Os professores chilenos que antes tinham uma auto-estima em alta por sua situação perante a sociedade que os respeitava, por fazer parte de uma classe coesa e forte por causa dos sindicatos e reconhecida por seu empregador através dos diversos benefícios conseguidos, após a ditadura militar encontrava-se com a auto-estima abalada.

Em 1973, havia 17 Escolas Normais por todo o Chile que eram responsáveis pela formação de professores do ensino básico. Todas essas escolas tiveram suas aulas suspensas pelo governo militar e seus alunos foram direcionados para as universidades, que passaram a ter a exclusiva responsabilidade da formação docente no país. Os argumentos usados para justificar tal atitude foram que as universidades teriam maior possibilidade de formar professores em mais alto nível do que as escolas, apesar de já serem consideradas do mesmo nível. Por isso, acredita-se que as reais justificativas seriam a necessidade de desarticular as escolas normais – vistas como estabelecimentos altamente politizados para o

cenário da ditadura – além do alto custo financeiro que representavam para aquele governo. Foi um alto impacto para a escola normal, pois teve a sua função diminuída e enfraquecida, passando a atender aos alunos que não conseguiriam entrar em alguma universidade. Passou a ser uma forte alternativa de mobilidade social para as classes médias e baixas da sociedade, principalmente nas regiões rurais com poucas oportunidades de profissionalização.

Em 1981, os cursos de formação de professores em todos os níveis foram decretados como “não universitários” e foram reestruturados como Academias Superiores ou Institutos Profissionais. O tradicional Instituto Pedagógico da Universidade do Chile foi, então, transformado em Academia Superior em Ciências Pedagógicas. Somente os professores formadores que não eram considerados subversivos pelas autoridades militares permaneceram na Academia. Sob o novo enfoque educacional, os antigos preceitos autoritários e disciplinadores retornaram à formação dos professores, em contraste com as modernas concepções teóricas de Educação àquela época. Atualmente, a antiga Academia Superior em Ciências Pedagógicas tornou-se a Universidade Metropolitana de Ciências da Educação e restaurou a sua tradição na formação de professores. No entanto, a sua história serve como um exemplo do que os estabelecimentos educacionais sofreram no período da ditadura militar, afetando a qualidade da formação docente em todos os estabelecimentos no Chile.

Esse período caracterizou a inconstância das decisões, exemplificada com a incorporação das escolas normais às universidades e, logo depois, seu rebaixamento, juntamente com a formação de professores de ensino secundário, ao nível “não-universitário”. Em 1987, a Academia Superior em Ciências Pedagógicas, citada acima, foi reintegrada a categoria de Universidade de Ciências da Educação.

Finalmente, o último ato do governo militar, em 1990, trouxe a formação docente em seus vários níveis de volta às universidades. Essa instabilidade afetou as instituições de formação docente, mostrando a desvalorização da Educação e, como consequência, do professor, diminuindo o interesse de jovens pela profissão.

Durante todo o tempo de existência, desde o século XIX com grande influência alemã até 1973, a formação dos professores em escolas normais sofreu poucas variações, apesar das mudanças dos referenciais teóricos e do desenvolvimento na área educacional ocorrida nesse período. Até mesmo ao passar para a responsabilidade das universidades, as características fundamentais do curso de formação continuaram semelhantes à anterior. A formação docente apóia-se na preparação metodológica teórica do futuro professor. O estágio nas escolas através da observação de aulas em escolas de aplicação, anexas às escolas normais e universidades foi perdendo a força durante a ditadura. A parte teórica é baseada principalmente em disciplinas ligadas a Psicologia e, secundariamente, a Sociologia e Filosofia.

Com o fim do governo militar, em 1989/1990, foi instalado o regime democrático que procurou desenvolver uma série de programas e políticas de emergência para enfrentar os problemas mais graves legados do período da ditadura. Os governos da década de 90 até os dias de hoje têm elaborado política para o magistério dentro das condições de gestão descentralizada e competitiva que foi estabelecida no período militar. Apesar deste quadro de descentralização e de não ser o empregador direto destes professores, o Estado chileno assumiu a melhora das remunerações, mesmo que moderada, mas contínua, assim como uma política de fortalecimento da classe docente, que se viu enfraquecido ao longo do período da ditadura. Apesar dos esforços, os críticos, entre eles o próprio Sindicato

dos Professores, afirma que tais melhoras e proteções não seriam suficientes para resgatar a cultura gremial que tanto caracterizou a classe até ser enfraquecida pelo governo militar, apesar de apoiá-las. Por outro lado, os empresários que se fortaleceram com a privatização da educação, vêem tais políticas como retrocesso e assistencialistas. No entanto, a baixa remuneração não era o único problema enfrentado pela classe docente no período de transição da ditadura para a democracia, conhecida como "Concertación Democrática". A situação caracterizava-se, também, pelos seguintes problemas:

- Diminuição do número de estudantes matriculados em carreiras pedagógicas iniciada em meados dos anos oitenta, tanto na educação básica quanto na educação secundária. Os aspirantes a professores da educação básica eram menos da metade do que em 1981, e em educação média era 42% menos.
- Menor qualidade acadêmica dos alunos matriculados em carreiras relacionadas à educação comparadas com os que ingressavam em outras carreiras universitárias
- Baixa qualidade dos programas de formação docente, pouco atualizados quanto aos requerimentos da Reforma Educacional que foi feita no início dos anos noventa, destacando-se a desvinculação da formação teórica da questão da prática.
- Percepção negativa dos estudantes sobre sua própria formação.
- Preparação insuficiente dos docentes formadores, com pouca produção acadêmica.
- Infra-estrutura e recursos didáticos insuficientes. Tecnologia quase inexistente.

- Precária coordenação dos departamentos acadêmicos responsáveis pela formação docente.

A grande reforma educacional dos anos 90 no Chile pode ser dividida em duas fases. A primeira fase concentrou-se em três pilares básicos: a geração de uma política de reformulação do financiamento da educação; a melhoria dos estabelecimentos educacionais, principalmente os mais carentes, através de seu aparelhamento com recursos didáticos computadores, assessoria técnica entre outros; e a melhoria da condição profissional dos professores, tanto no que diz respeito a remuneração, quanto ao seu desenvolvimento profissional. A educação básica foi o primeiro enfoque desta reforma.

Em um segundo momento, mais especificamente em maio de 1996, foi iniciada a reforma curricular, contemplando quatro medidas principais: a continuação da melhoria da educação básica e início de novos programas para a educação média; ampliação do desenvolvimento profissional dos professores; aumentar o tempo da jornada escolar e reforma curricular.

A década de 90 foi de extrema importância no desenvolvimento e fortalecimento profissional da classe docente, com medidas e conseqüências que influenciam até os dias de hoje a formação do professor no Chile. Após o enfraquecimento da classe com a quebra do poder do Sindicato nacional dos Professores, a descentralização, a privatização, a municipalização acontecidos nos anos 80, os novos governos democráticos estabeleceram medidas que possibilitaram um salário mínimo, treinamento profissional, estabilidade no emprego, adicionais por antigüidade, reconhecimento de qualificações profissionais e benefícios para o trabalho em áreas difíceis, entre outros.

CAPÍTULO 3 – A Formação do Professor dos primeiros anos do Ensino Básico no Chile.

Como vimos, a formação de Professores de Ensino Básico teve seu início no século XIX, nas escolas normais. Essas escolas tiveram um franco desenvolvimento durante o século XX, até a década de 80, quando a ditadura militar de Augusto Pinochet decide pelo término das escolas normais, argumentando motivos econômicos e políticos. Os alunos matriculados, bem como os recursos destinados às escolas normais, foram transferidos para universidades próximas. Apesar do fim das escolas normais, muitos professores formadores perceberam a possibilidade de reunir a formação de professores do ensino básico e do ensino secundário na mesma instituição. Dessa forma, eliminava-se o conceito normalista que se mantinha desde o século XIX e, também, o descompasso entre o ensino na primeira fase com a segunda fase da educação. No entanto, houve descontentes com a decisão de findar as funções da escola normal, pois acreditavam que a justificativa tinha fundo político e econômico.

Durante todo o período ditatorial a formação de professores passou por diversas mudanças, mas a partir da Lei Orgânica Constituinte de Ensino (LOCE), de 1990, a situação estabilizou-se. A LOCE estabeleceu que os professores de educação secundária e básica deveriam possuir, no mínimo, o grau de licenciatura emitido por uma universidade. Os Institutos Profissionais que na data da promulgação da LOCE ofereciam a formação docente foram permitidos a continuar o trabalho, no entanto, não estão autorizados a oferecer novas carreiras.

Outra importante medida promulgada na LOCE foi o princípio de “Autonomia Universitária e Liberdade Acadêmica”. Esse princípio defende o poder dos

estabelecimentos de educação superior para decidir por si mesmas como devem ser cumpridas as funções de docência, pesquisa, extensão, assim como a fixação de seus projetos e programas de estudo. Refere-se, ainda, à possibilidade de estabelecimentos educacionais serem abertos, organizados e mantidos, desde os requisitos da lei sejam cumpridos, sob a autoridade do Ministério da Educação. Fica caracterizada, assim, a autonomia das universidades privadas de funcionamento e planejamento da execução do ensino, no entanto, sempre sob as vistas do Estado.

Em 21 de maio de 1996, o presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunciou uma série de medidas chamada “Jornada Escolar Completa”, vista como a espinha dorsal da reforma da qualidade educacional chilena dos anos 90, cujas conseqüências impulsionaram fortemente ao desenvolvimento profissional docente. Com financiamento público, que são administradas de diferentes formas pelos estabelecimentos que o recebe, as inovadoras medidas de destaque dessa reforma relativas à formação dos professores que podemos destacar são:

- “Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial - PFFI” (Programa de Fortalecimento da Formação Inicial). Este foi um dos programas mais importantes da década de 90, juntamente com o “Programa de Becas”, no que diz respeito à formação de professores. Este programa foi uma maneira de adaptar os professores à nova realidade que a reforma educacional dos anos 90, através da implementação de projetos elaborados por essas faculdades e aplicados a seus alunos, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação, ou seja, foi uma maneira de colocar em prática as mudanças feitas nas leis, na teoria. Podemos tomar como um exemplo a seguinte situação: as novas diretrizes estabelecidas pela reforma educacional exigiam que os alunos

do curso de Pedagogia deveriam estar em contato com as escolas desde o início de seu curso de formação, com isso o contato dos alunos de Pedagogia diretamente com a escola desde o início de sua formação foi fortalecida, ao invés dos futuros professores entrarem na escola somente no final da sua formação. O PFFI tornou possível a prática desta nova lei através do financiamento da vinculação do sistema escolar com a universidade e a exigência da apresentação dos compromissos e estratégias traçados para a realização desta. Havia o financiamento público, mas por outro lado havia, também, a comprovação da prática realizada. O contato mais estreito entre universidades e Ministério da Educação possibilitou, também, a elaboração conjunta de padrões de avaliação professores, assim como das próprias instituições formadoras. O PFFI distribuiu durante cinco anos seguidos uma quantidade equivalente a 30 milhões de dólares entre as 17 instituições cujos projetos foram concedidos por processo de concorrência pública, o que cobriria cerca de 78% de estudantes de Pedagogia. Ao final do programa pode-se perceber o aumento da procura pelo curso de Pedagogia devido ao sucesso e divulgação dos seus resultados. Com o término deste programa específico para a formação de professores, segue vigente o programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior), que também trabalha com projetos de todas as carreiras universitárias.

- “Perfeccionamento Fundamental” (Aperfeiçoamento Fundamental). Este Programa foi organizado pelo Ministério da Educação através de cursos para a capacitação massiva sobre os conteúdos e enfoques disciplinares dos novos currículos do ensino básico e médio, ministrados pelas universidades. Os cursos aconteciam duas vezes em cada ano letivo: um curso de 70 horas durante as

férias de verão e atividades de aprofundamento durante as férias de inverno. O curso poderia ser presencial ou a distância. O curso era gratuito e voluntário e contou com a participação de cerca de 85% dos professores.

Tabela 1: Docentes participantes em cursos de Aperfeiçoamento para a reforma curricular

Nível/ano	1999	2000	2001	2002
Básico	22.143	27.050	26.615	23.530
Médio	11.174	13.107	15.672	9.770

Fonte: MINEDUC

- “Programas de Becas”. Programa voltado para o incentivo de estudantes que se destacaram no ensino médio e que gostariam de ingressar no curso de Pedagogia na Universidade. Os estudantes devem prestar a prova de acesso à universidade e, se aprovados, receberão uma bolsa de estudos até o término do curso, assim como uma ajuda de custo para a compra de livros e outros materiais didáticos. Mais de 1200 alunos já se beneficiaram deste programa, graduando-se professores desde a implementação deste, em 1998.
- “Premios de Excelencia Docente”. O SNED – Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estabelecimentos Educacionais Subvencionados foi criado em 1996 com o intuito de identificar as escolas de melhor desempenho que recebem subvenção estatal, particulares ou municipais, de cada região. As escolas qualificadas como excelente recebem incentivos através da subvenção por dois anos e está estabelecido que 90% deste montante devem ser destinados ao grupo de professores deste estabelecimento. Por isso, o SNED também é um prêmio ao desempenho docente e busca aumentar a motivação destes no

desempenho de suas funções. Como os parâmetros utilizados pelo SNED são públicos, eles acabam tornando-se um guia informativo sobre a qualidade das escolas para as suas comunidades e servindo como base de comparação entre diferentes escolas.

- “Programa de Pasantías y Diplomados” (Programa de Estagiários e Diplomados), um programa de desenvolvimento profissional de estudos no exterior. Todos os anos um grupo de professores é selecionado pelo Ministério da Educação para estudar em universidades estrangeiras ou para conhecer centros educativos em outros países para conhecer diferentes práticas escolares de sucesso. Os diversos países escolhidos são Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica, Espanha, Holanda, Israel, Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Argentina, Brasil, Peru, Colômbia e Porto Rico. Até 2002 foram beneficiados 5.060 professores oriundos de todo o Chile e de todos os níveis do sistema educacional.

Tabela 2: Cobertura do Programa de Pasantías y Diplomados

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Docentes	588	796	902	936	916	462	460	5.060

Fonte: MINEDUC

- Programa ENLACES. Este programa foi inicialmente criado para a educação básica, mas foi logo expandido para a educação média. O objetivo deste programa foi fornecer computadores para uso dos alunos nas escolas, promover acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e capacitação dos professores ao uso destas tecnologias. Ao final de 2002, 89% das escolas de

ensino básico foram beneficiadas por este programa. A capacitação docente à essas novas tecnologias é apoiada por 24 universidades, tem uma duração de dois anos, 100 horas de treinamento e acontece nas próprias escolas onde os professores participantes trabalham. Depois do fim do curso há apoio técnico e oficinas de atualização duas vezes por ano. Cerca de 70% do total de professores de todo o país já haviam sido capacitados até o fim de 2002. Foram investidos US\$ 145 milhões no período entre 1992 e 2002.

Quando essas medidas foram lançadas em meados da década de 90, sabia-se que o efeito do seu impacto na formação da cultura docente seria lento, e não imediato, uma vez que a renovação de todo o pensamento de uma classe se dá ao longo de anos. Por isso, os professores chilenos já sentem as primeiras reais mudanças desse grande investimento realizado há uma década, através do fortalecimento do profissionalismo da profissão docente. Segundo Prieto, “o prometido em 1996 vem sendo cumprido. Iniciado em 1997 ou 1998, os diversos programas foram desenvolvidos, em geral conforme metas e programações.” (PRIETO, 2003, p. 486, tradução nossa).

A “Jornada Escolar Completa” abriu a possibilidade para uma importante quantidade de professores a oportunidade de trabalhar em tempo integral e, exclusivamente, em somente uma escola.

3.1 Características do processo de formação docente.

A duração do curso a formação de professores de educação geral básica em Institutos Profissionais tem duração de oito semestres e a duração do curso para a

formação de professores e Licenciatura em Educação Geral Básica em universidades, de dez a doze semestres, dependendo da instituição. A maioria dos cursos é oferecida em dois horários, podem ser cursos diurnos ou vespertinos. Existem também programas de cursos à distância, no entanto, estes são muito criticados pelo Sindicato dos Professores e por algumas universidades, pois são considerados de menor qualidade e menos exigentes com seus alunos.

Baseando-se nas 17 instituições que participaram do programa FFID, a organização curricular está baseada nas seguintes áreas:

- a) Formação Geral – disciplinas ligadas a Sociologia, Filosofia, Ética e História da Educação, ao sistema educativo entre outros. Segundo Avalos (2002), tais disciplinas representam cerca de 5% do total de disciplinas do curso.
- b) Especialização – disciplinas específicas ao nível, no caso, voltadas especificamente para a educação geral básica. Segundo Avalos (2002), as disciplinas de especialização em educação general básica representam cerca de 30% do total de disciplina do curso.
- c) Profissional – disciplinas ligadas a Psicologia do desenvolvimento e educacional, do processo de aprendizagem (organização curricular, metodologia e didática, avaliação) conhecimentos instrumentais para o ensino como as tecnologias as informação e comunicação, pesquisa. Segundo Avalos (2002), tais disciplinas representam cerca de 40% do curso.
- d) Prática – Estágios em escolas, supervisionados desde os primeiros contatos com escolas e aulas até a imersão contínua e a prática própria do ensino. Segundo Avalos (2002), a prática representa cerca de 25% do total do curso. É importante frisar que a FFID proporcionou um aumento considerável da presença da prática

nas universidades. Antes desse programa, na década de oitenta a prática docente oscilava entre 5 a 10%, principalmente ao final do curso. Para poder realizar a prática, as universidades aumentaram os vínculos com escolas e organizações comunitárias e aumentaram o número de professores supervisores que acompanham os estagiários dentro das escolas conveniadas.

Através de todos esses procedimentos aqui relatados percebe-se a tentativa de melhora na formação de professores para o ensino geral básico no Chile, principalmente a partir da última década. O Programa de Fortalecimento da Formação Inicial – PFFI, apesar de ter sido implementado em 17 universidades, que representa cerca de 70% dos estudantes das carreiras ligadas a educação, representou uma profunda mudança do cenário da formação de professores em todos os níveis. As universidades não incluídas nesse programa acabaram por se virem obrigadas a remodelar para conseguirem manter-se neste novo padrão educacional. As conseqüências mais evidentes de todo esse trabalho foi o significativo aumento de estudantes interessados na carreira de professor e a melhora da qualidade dos cursos de formação de professores, uma vez que o PFFI e os demais programas, como o SNED acima citado, tornaram possível a avaliação dos cursos de formação de professores, bem como a prática propriamente dita dos destes professores.

Apesar de todo o progresso na área, existem arestas a serem aparadas para a melhora do procedimento de formação dos professores para o nível básico de educação. Os programas educacionais que atuaram diretamente na formação dos professores foram lançados pelo Ministério da Educação, que, por esse motivo readquiriu uma importante posição central no processo de formação de professores.

Posição que havia sido perdida quase que por completo por causa das constantes mudanças ocorridas durante a era da ditadura militar. Apesar do grande apoio do Estado desde a década de 90, é importante frisar a responsabilidade da manutenção do grau de qualidade dos estabelecimentos formadores de professores, uma vez que estes são autônomos. É fundamental o estabelecimento de programas construídos em conjunto entre a iniciativa privada e o Estado para a manutenção desse processo, que teve início há muito pouco tempo, pois algumas tarefas ainda se encontram pendentes, conforme Avalos (2002) afirma:

- Tornar os currículos de formação docente mais precisos, mais afinados com as características do campo de trabalho onde esse futuro professor irá trabalhar.
- Melhorar as condições para a produção de pesquisas dos acadêmicos formadores, bem como a pesquisa-ação dos estudantes em formação na profissão docente.
- Montar uma base permanente de dados que sirvam para detectar as necessidades do sistema educacional e melhorar a observação da eficácia dos cursos de formação.
- Aprofundar os laços entre as escolas e as universidades e melhorar a estrutura organizacional da formação docente nestas escolas que recebem os estagiários, que ainda são precárias.
- Estabelecer um sistema claro de apoio para os professores novatos, bem como o de certificação a esses professores após um período de probatório, no início de suas carreiras. Estas duas últimas iniciativas são objeto de estudos do Ministério da Educação, mas ainda não foram incluídas em nenhum projeto para serem postas em prática. Acredita-se que o sistema de apoio aos professores que

ingressam na docência e a certificação de professores serviria como uma pressão efetiva para as instituições formadoras se mantenham alerta no que diz respeito à qualidade de seus cursos formadores de professores.

Algumas dessas ações são de responsabilidade das próprias instituições formadoras, como a manutenção da qualidade de seus cursos e de seus programas curriculares, por exemplo. São elas que mantêm vivo o ritmo de inovação e coordenam, na prática, a grande variedade de programas voltados para a formação de professores. Para isso é necessário que essas instituições estejam fortalecidas em suas estruturas. No entanto, este trabalho deve ser feito conjuntamente com o Estado através do Ministério da Educação, que serve como uma entidade coordenadora de todo o processo educacional, incluindo a formação docente em todos os níveis, que seja um ponto de apoio para o encontro de informações sobre todo o sistema, que conduza os estudos das necessidades do setor e que apóie com recursos econômicos projetos importantes para este sistema educacional. Essa ação coordenadora pode ser vista como um norte para a manutenção da qualidade da formação, dada a grande variedade de trajetórias de formação que é oferecida pelas universidades, uma vez que estas são autônomas para formar o currículo que estas achem interessante para o seu público.

CAPÍTULO 4 – Contexto histórico educacional do Brasil e sua atual estrutura educacional.

A chegada dos portugueses no Novo Mundo trouxe também a Companhia de Jesus, ordem religiosa conhecida por seu trabalho educacional e, principalmente, missionário, em 1549. Seus membros eram conhecidos como Jesuítas e foram responsáveis pela fundação das primeiras escolas elementares brasileiras baseadas na *Ratio Studiorum*, que codificava a pedagogia dos Jesuítas, trazendo os moldes europeus de educação. As escolas e práticas educacionais estavam mais voltadas para o ensino da prática religiosa e a sua propagação, da catequese dos índios. Para isso seria necessário que estes fossem ensinados a ler e a escrever. Ao longo dos tempos, foram desenvolvidos cursos de nível secundário, como os de Letras e Filosofia, e de nível superior, como os de Teologia e Ciências Sagradas para a formação de sacerdotes. Os Jesuítas mantiveram-se no comando da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas. Foram instauradas aulas régias de Grego, Latim e Retórica. As aulas eram isoladas, autônomas e não pertenciam a uma escola, “não havia um currículo (...) um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. Os alunos se matriculavam em tantas disciplinas que desejasse” (PILETTI, 1988). Todo esse quadro era agravado pela inexistente formação de professores e pela dificuldade de acesso a livros, uma vez que a imprensa aqui era proibida e a sua importação era difícil.

O resultado da expulsão dos Jesuítas foi o desmantelamento do já fraco sistema educacional do então Brasil colônia. A situação manteve-se abandonada até

a chegada da família real, em 1808. Esse fato transformou a colônia em metrópole e trouxe muitas melhorias de ordem econômica, entre elas a Abertura dos Portos às Nações Amigas, a fundação do Banco do Brasil; e melhorias de ordem cultural, como a fundação da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico, da Imprensa Régia, da Academia Militar, Escolas de Direito, Medicina e Engenharia. No entanto, em pleno século XIX, todas essas medidas não significaram a formação de um sistema de educação brasileiro nem uma organização de Universidades, apesar destas já serem comuns na Europa e, até mesmo, nas colônias da América Espanhola, muito menos uma rede de ensino primário.

Após a declaração da Independência do Brasil, em 1822, foi outorgada a primeira Constituição do novo país, em 1824. Por ter sido elaborada sob os moldes da liberal Constituição francesa, havia, em seu texto a menção oficial à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Em 1827, foi aprovado um decreto que exigia a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos. Entretanto, essas leis nunca foram postas em prática em todo o território brasileiro, mas aos poucos começaram a surgir as primeiras escolas primárias e secundárias. Também não foram extintas as aulas avulsas, sem controle governamental.

No Ato Adicional a Constituição do Brasil, de 1834, a educação primária e secundária foi passada às províncias que poderiam organizá-las como lhes interessasse. O Governo Central ficaria responsável pelo ensino superior, quase inexistente. O sistema ficou descentralizado desde a sua criação e, apesar disso, os primeiros estabelecimentos escolares começaram a aparecer no cenário brasileiro, inclusive escolas exclusivas para meninas. Todavia, nada de mais profundo e concreto aconteceu na educação brasileira até a proximidade da Proclamação da República, quando a discussão em torno da importância da Educação aumentou no

país. Tal discussão fazia-se imperiosa, uma vez que os alunos matriculados nas escolas correspondem a 12% da população em idade escolar.

Com a Proclamação da República, período fortemente orientado pela filosofia positivista, foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e Benjamin Constant foi empossado como o ministro e propondo uma reforma defendendo a laicidade e liberdade do ensino e gratuidade da escola primária. No entanto, para retratar como a educação ainda não era o foco principal do Estado, a pasta da educação estava sob o comando do mesmo ministério do que dos correios e telégrafos, sendo que esta pasta recebia a maior parte do orçamento destinado ao então ministério da Instrução, correios e dos telégrafos. Esse ministério teve a duração de apenas dois anos, e ao fim deste, a pasta da Educação foi anexada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Esse descaso das autoridades quanto à educação pode ser observada no percentual de analfabetos, que chegava a 75% da população brasileira, em 1900. As poucas escolas públicas atendiam a classe média e aos ricos, que estudavam muitas vezes com professores particulares ou em internatos nas capitais. As escolas rurais eram precárias e poucas para atender grandes áreas. Cada estado desenvolvia de maneira diferente a legislação educacional, a estrutura e o funcionamento das escolas.

Dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais da época marcaram o início do século XX, durante a Primeira República. O primeiro, chamado de “entusiasmo pela educação” era voltado para a ampliação do sistema escolar para alfabetização em massa teve início em 1887 a 1896 e entre as décadas de 10 e 20. Nesse período acreditava-se na solução dos problemas do país estaria no oferecimento da escola elementar par ao povo. O segundo foi chamado de “otimismo pedagógico”, de grande influência norte-americana, este movimento é

mais voltado para as questões didáticas e pedagógicas da rede escolar, uma característica mais marcante das décadas de 20 e 30. O primeiro visava o caráter quantitativo e o segundo “atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.” (GHIRALDELLI, 1994, p.15)

Tais movimentos atingiram alguns governos estaduais, desencadeando uma série de reformas na estrutura do ensino primário, como em: 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; 1922, no Ceará, por Lourenço Filho; 1927, em Minas Gerais, por Francisco Campos; em 1928, no Distrito Federal, por Fernando Azevedo; em 1928, na Bahia, por Anísio Teixeira, estas reformas foram inspiradas pelas idéias da Escola Nova.

Foi durante o período do otimismo pedagógico que floresceu o Movimento da Escola Nova, baseado nas teorias dos educadores americanos John Dewey e William Kilpatrick. Nosso país iniciava o processo de industrialização, que demandava novas soluções para educação, era necessário formar mão de obra especializada para esse meio de produção que se instalava no país. O movimento Escolanovista foi uma corrente pedagógica que questionou da pedagogia tradicional, praticada, até então, nas escolas brasileiras. Os adeptos desse movimento defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita. O símbolo desse movimento foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 conceituados intelectuais da época como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Este documento é visto como um ponto de partida oficial para a renovação educacional brasileira ao defender a organização do sistema educacional do país, estimulando o debate sobre o acesso a educação e apontando os problemas e

contradições que o país enfrentava nessa área, exigindo, assim uma ação do Estado uma vez que os alunos matriculados nas escolas correspondem a 30% da população em idade escolar.

O cenário político para o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi a Revolução de 30, quando se inicia a Era Vargas que duraria até 1945. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. A Constituição de 1934, pela primeira vez, coloca a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família em conjunto com o Estado, direito reforçado na Constituição de 1937, que adicionou o ensino profissionalizante, refletindo a necessidade de mão de obra para as indústrias que estavam crescendo. Esse período da História do Brasil é marcado por forte presença do Estado que, para assegurar o controle da sociedade e da nação, impôs com mão firme uma censura prévia aos meios de comunicação e, também, promoveu uma revisão dos currículos, impondo o ensino cívico, dos desportos, de canto coral, de desfiles, do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias e a edição de livros didáticos com propagandas do governo Vargas. A Constituição de 1937 isenta o Estado do dever da educação, passando-a para os indivíduos e suas famílias, apesar de manter a rede de ensino público e exigir a obrigatoriedade do ensino primário. Em comparação com a Constituição anterior, influenciado por um período renovador da educação, esta é vista como um leve retrocesso, por causa da forte ênfase ao ensino profissionalizante que seria dirigido para as classes mais baixas e o ensino intelectual para as elites.

Com o fim da Era Vargas, em 1945, foi elaborada uma nova Constituição com características mais liberais. Outorgada em 1946, a nova Carta reafirmou a obrigatoriedade do ensino primário e retornou ao preceito de educação para todos

defendido pelos Pioneiros da Educação, na década de 30. Designou, ainda, o Estado a criar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Tal Projeto de Lei foi encaminhada em 1948 ao Congresso Nacional, mas só foi aprovada em 1961.

A educação brasileira nesta época estava dividida em cinco anos primários, quatro anos de ginásio e três anos de colegial, que poderia ser o chamado clássico ou científico.

A década de 50 é apontada como uma das mais prósperas no que diz respeito à aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e que, até os dias atuais, chama atenção de educadores, como a fundação, em 1950, do Centro Popular de Educação – CPC – na Bahia voltado para crianças de baixa renda, por Anísio Teixeira, que colocou em prática as suas idéias de escola-parque, escola-classe e educação integral; a criação de um Ministério próprio para a Educação e Cultura (MEC), em 1953; aplicação das teorias de Paulo Freire na campanha de alfabetização de adultos em 45 dias no Rio Grande do Norte e Pernambuco, em 1961 e em 1962. O MEC lança o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, ambos baseados nas teorias de Paulo Freire.

Depois de treze anos de debates, é promulgada a Lei 4.024/61, em 20 de dezembro de 1961, que regulamenta a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 1961, logo seria reformada em 1968 (Lei 5.540) e em 1971 (Lei 5.692/71), devido aos novos rumos que a História Brasileira tomou, a partir de 1964.

Com o golpe militar ocorrido em 1964, todas as iniciativas educacionais de cunho revolucionário e/ou que tentavam resolver o problema do analfabetismo foram extintas e seus idealizadores, vistos como subversivos e perigosos para o governo

militar, foram cassados e/ou exilados, entre eles, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros. Vários professores foram presos, assim como muitos alunos pelo Decreto-Lei 477, de 1969, que determinava as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. É promulgada, em 1971, a Lei 5.692/71 que regulamenta o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, une o antigo primário ao ginásial, eliminando o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante.

Com a abertura política, percebeu-se o quanto a educação estava distante de propostas relativas a questões de cunho pedagógico. A educação neste momento estava mais ligada a questões de cunho político e, até mesmo, de cunho econômico apenas. Em 1988, o projeto de Lei da nova LDB começou a ser trabalhado, mas só em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que foi aprovado em dezembro de 1996 e que rege a educação no país até os dias atuais. É importante relatar, também a série de programas que tem sido aplicados em busca da melhoria da educação no país, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Prova Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, entre outros.

4.1. Estrutura do Sistema Nacional de Educação Brasileiro.

O sistema nacional de educação brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, regulamentada por resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, cumprindo com suas funções normativas e de supervisão e do Ministério da Educação, que são os órgãos máximos deste sistema. Estes órgãos estabelecem, portanto, as diretrizes e bases da educação nacional em cada esfera administrativa – federal, Distrito Federal, estadual e municipal, englobando instituições públicas e privadas. A LDB, apoiada pela Constituição Nacional de 1988 determina a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Podemos classificar o sistema educacional brasileiro de três formas: quanto a esfera administrativa, quanto a origem do financiamento e quanto ao nível da escolaridade. Quanto a esfera administrativa, a Constituição e a LDB não estabelecem de maneira clara um sistema nacional de educação, mas, sim, diferentes esferas administrativas que devem organizar seus próprios sistemas de educação separadamente, em regime de colaboração entre si. Muitas vezes, esses sistemas se justapõem. Por isso o sistema educacional não possui divisões estanques, no que diz respeito ao nível que cada esfera do Poder Público deve se responsabilizar. Esse sistema divide-se da seguinte maneira, quanto ao nível de escolaridade: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, ensino superior e a pós-graduação. Caracterizado pela descentralização, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm a responsabilidade de organizar a Educação em suas próprias esferas de ação e trabalhar junto a União de maneira a colaborar no desenvolvimento dos sistemas de ensino. A LDB define a

natureza dos diversos estabelecimentos educacionais quanto aos níveis educacionais, suas respectivas esferas de administração e quanto à natureza de seu financiamento e é nesse momento que a justaposição supracitada pode ocorrer. O sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino superiores públicas e privadas e os órgãos federais de educação. O sistema estadual, por sua vez, compreende estabelecimentos de ensino mantidos pelo Poder Público, portanto, universidades, escolas de ensino fundamental e médio públicas, bem como as escolas de ensino fundamental e médio particulares. O sistema municipal engloba as “instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal” (LDB Art. 18), bem como as instituições de educação infantil particulares.

De maneira geral, fica então estabelecido que os estados e o Distrito Federal têm a responsabilidade, através das Secretarias de Educação, de oferecer o ensino fundamental e médio. Os municípios têm a competência de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, também, o ensino fundamental. A União, além de administrar principalmente as universidades públicas, tem a incumbência de “coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa...” (LDB, Art. 8º), definir as grandes linhas do projeto educacional do país, organizar e financiar o sistema federal de ensino, promovendo, prioritariamente, a educação de nível superior. Entretanto, segundo Muranaka e Minto (2001, p. 49), pode haver a “transferência dessa responsabilidade para a União na eventual impossibilidade de essas esferas cumprirem o que lhes foi determinado.” Dessa maneira podemos perceber que cada esfera de administração pública não é responsável apenas por um segmento da educação, como no caso do

ensino fundamental que é objeto de trabalho tanto dos municípios, quanto dos estados e até mesmo da União.

Quanto à questão de financiamento da educação, o sistema nacional de educação no Brasil é composto tanto pelo setor público, com estabelecimentos mantidos pelos Poderes Públicos em seus vários níveis, quanto pelo privado, mantidos e administrados “por pessoas jurídicas ou físicas do direito privado” (LDB Art. 19), sendo que este deve seguir as normas gerais da educação nacional, cabendo ao Estado a autorização e a avaliação de sua qualidade.

A Constituição Federal, Artigo 213, possibilita, ainda, a destinação de recursos públicos, submetidas a controle público destas verbas, repassados para as escolas comunitárias (ligadas a sindicatos e cooperativas), confessionais (religiosas) ou filantrópicas (que possuem Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos cadastrados junto ao Conselho Nacional de Assistência Social).

A divisão quanto ao nível de escolaridade fica assim estabelecida:

A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A primeira etapa da educação básica é a educação infantil. Esta pode ser oferecida por estabelecimentos públicos municipais ou estabelecimentos privados, é um direito de todas as crianças de zero a seis anos de idade, um dever do Estado, no entanto não é obrigatório. Apesar disso, esse foi um grande avanço trazido pela Constituição de 1988, concernente a educação infantil. Dessa forma, cabe às famílias decidirem se matriculam ou não suas crianças menores de sete anos nessas escolas, apesar de ser altamente recomendável. Atende ao público composto por crianças de zero a três anos nas creches, e nas chamadas pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

O ensino fundamental, nível de ensino priorizado como público, gratuito e obrigatório, ao qual todos os cidadãos devem ter acesso. Pode ser oferecido por estabelecimento privados ou públicos estaduais ou municipais, para um público, em torno, de seis a catorze anos de idade durante oito anos. É importante ressaltar que no ano de 2010 todas as escolas deverão adaptar-se para que o Ensino fundamental seja dado em nove anos, segundo a Lei Federal 11.274, sancionada em 2006. No entanto, muitas escolas no estado do Rio de Janeiro mudarão somente a nomenclatura, pois tais escolas já adotavam o ensino fundamental em nove anos, uma vez que os alunos começavam o ensino fundamental na classe de alfabetização (o chamado CA) e cursavam mais oito séries, terminando na 8ª série, somando no total nove séries de ensino fundamental. A Lei 11.274 também estabelece que o ensino fundamental inicie aos seis anos de idade. A LDB possibilita que a segunda etapa da educação básica (1ª a 4ª séries) seja organizada não apenas por séries anuais, mas também por períodos semestrais, por ciclos, grupos não seriados baseado na competência e na avaliação diagnóstica entre outros critérios que quebra o modelo seriado, classificatório.

O ensino médio, a etapa final da educação básica, tem duração mínima de três anos para alunos oriundos do ensino fundamental, com idades e torno de quinze a dezoito anos. Está previsto na LDB que o Estado deverá dar “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (LDB Art. 4º). Isto significa a sua progressiva universalização como um direito do cidadão e uma obrigação do Estado em prover este nível em um prazo razoável de tempo, uma vez que isto já deveria acontecer no ensino fundamental e seria naturalmente alongado ao ensino médio. Neste segmento há a possibilidade de formação profissional em nível técnico, voltada para o desenvolvimento de habilidade e capacidade para o

trabalho desde que também sejam atendidas as disciplinas ligadas a formação geral. Ao final do ensino médio, o aluno está apto para prestar o exame que aprova e classifica os estudantes a serem admitidos nos cursos superiores, através de algum processo seletivo como o vestibular ou o Enem.

Ainda estão previstas na LDB três modalidades especiais de educação. A Educação de Jovens e Adultos (Cap. 2 Seção V, art. 37 e 38), voltado para “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (LDB, Art. 37). A outra modalidade a ser destacada é a Educação Especial (Cap. V, Art. 58 a 60), “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB, Art. 58). Devido às grandes dimensões do país, a LDB propõe a Educação a distância, enfatizando que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (LDB Art. 80).

Após o ensino médio, os alunos que atendam os requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino superior, estarão aptos a seguir para o ensino superior. Este segmento é composto pelos cursos de graduação, pós-graduação, cursos seqüenciais e de extensão em estabelecimentos de nível superior, que se classificam de cinco maneiras. As universidades oferecem atividades de ensino, pesquisa e extensão em várias áreas de conhecimento; os centros universitários oferecem atividades de “ensino de excelência” em uma ou mais área de conhecimento, mas não são obrigados a oferecer pesquisa e extensão; faculdades integradas formam um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, podendo ou não oferecer pesquisa e extensão; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores atuam em uma área de

conhecimento apenas; e os institutos superiores de educação que são estabelecimentos voltados especialmente para a formação de professores da educação básica. Tais instituições podem ser públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos, e o vestibular e o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) são os processos seletivos de alunos que pretendem ingressar em tais instituições.

A LDB também traz parâmetros para orientar o ensino e a elaboração dos currículos, flexíveis o suficiente para levar em conta os conhecimentos e características locais e universais, buscando o debate e a transversalidade de assuntos como ética, cidadania, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, juntamente com as disciplinas clássicas como Língua Portuguesa, Matemática, História, entre outras na educação básica através dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais. Servindo como uma proposta e uma base comum a que todos os alunos devem ter acesso e que devem ser consideradas quando da elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional, os PCN's são de responsabilidade da União, no entanto, tem a colaboração das demais esferas administrativas. No entanto, os PCN's são criticados por causa da não participação de educadores em sua elaboração.

Pensando na melhoria da qualidade da educação a LDB prevê a aplicação de processos nacionais de avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior. Para isso foram elaboradas o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para avaliar o ensino fundamental; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o ensino médio; o Exame Nacional de Cursos (ENC), para o ensino superior, também conhecido como "Provão" e o a avaliação da pós-graduação organizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes). O ENC, ou “Provão”, foi aplicado entre os anos de 1996 a 2003, quando foi extinto. O ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes sucedeu o chamado Provão.

No cenário atual da educação brasileira devemos destacar alguns programas que vem sendo realizado, como o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, implementado desde 1º de janeiro de 2007 e criado para substituir o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, lei aprovada em 1996 e vigente desde 1998. O Fundef havia sido criado para destinar recursos ao ensino fundamental e foi substituído pelo Fundeb que visa a destinar esses recursos a toda a educação básica, incluindo de forma gradual até 2009 todo o universo de alunos da educação básica, portanto a educação infantil, o ensino fundamental e médio.

Para melhor entendermos o funcionamento básico do Fundeb, podemos recorrer ao site do Ministério da Educação:

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser sub-vinculados ao Ensino Fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências). Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a sub-vinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica, por meio do Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no n.º de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último Censo Escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os Municípios receberão os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio. (BRASIL, <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>, acessado em 29/05/2007).

A vigência do Fundeb está previsto para durar 14 anos.

Outro passo de destaque na educação brasileira é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado no dia 15 de março de 2007 e que prioriza a educação básica. O objetivo é enfrentar o principal problema da educação brasileira: os resultados pífios das últimas décadas, que criaram uma geração de crianças e jovens que estudam, mas não aprendem, abandonam a escola e tornam-se adultos com baixa escolaridade no país. Para isso, o programa prevê intensificar as avaliações, criar metas e cobrar resultados, envolvendo o governo federal diretamente no desenvolvimento da educação básica. Para viabilizar o programa estão previstos R\$ 8 bilhões em investimentos até 2010.

Algumas ações previstas no PDE são: Provinha Brasil, uma avaliação da leitura de crianças de até oito anos; transporte escolar para crianças da zona rural; financiamento de creches e pré-escolas; programa para instalação de luz elétrica em escolas; atendimento médico nas escolas, bem como distribuição de óculos para alunos com problemas visuais; programa de inclusão digital; bibliotecas nas escolas; estabelecimento de piso salarial para os professores, entre outros programas.

CAPÍTULO 5 – Breve história do professorado no Brasil.

A história da formação do professor no Brasil inicia através de dois processos básicos, conforme observa Gonçalves e Peres (2002) “o autodidatismo, onde não há recursos nem instituições formadoras de professores e a fase posterior quando surgem as instituições formadoras. As primeiras escolas normais vão se iniciar apenas no século XIX.” (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/Informe%20U.%20Pedagógicas%20-%20Brasil.pdf>, acessado em 15/05/2007). Antes das escolas normais espalharem-se por território brasileiro, os professores do ensino elementar eram autodidatas e passavam por exames realizados por um comissário e dois examinadores enviados de Portugal, conforme o alvará de 1772 decretado em Portugal. A seleção, portanto, era a maior preocupação de Portugal, não só na própria metrópole como também em suas colônias. Os professores eram, portanto, improvisados, mal preparados e mal pagos. Este sistema, além de não ser prático, não funcionava como se esperava devido às dificuldades de sua execução. Normalmente, os professores acabavam por serem nomeados por indicação de bispos e não por méritos próprios.

A primeira forma de preparação de professores surgiu em 1822 através de escolas baseadas no método Lancasteriano ou de ensino mútuo, que eram fundamentadas somente na prática e não possuía nenhum embasamento teórico. Neste método um professor ensinava exercícios e lições a alguns monitores e esses, por sua vez, repassavam esse conhecimento para outros pupilos. Dessa forma, cada escola, na verdade, tinha somente um professor. Essas escolas tinham o apoio do governo central que, através de leis, as autorizava.

A educação foi tomando uma forma cada vez mais descentralizada e, por isso, as províncias começaram a fundar escolas normais após a Constituição de 1834. Tais escolas possuíam fortes características européias, como se tivessem sido transplantadas da França para a realidade brasileira. A primeira escola normal foi fundada em 1835, em Niterói, com um currículo restrito em conteúdo, pois não ia muito além do que era ensinado nas escolas. Esta escola não teve vida longa: em 1849 foi fechada e uma nova escola só foi reaberta no Rio de Janeiro em 1859. Aos poucos novas escolas normais públicas iam sendo abertas no restante do país, como as de Minas Gerais, em 1835; na Bahia, em 1836; no Pará, em 1845; no Ceará, em 1846; em São Paulo, em 1848; na Paraíba, em 1854; entre outros. Todas essas escolas tiveram uma história de incertezas e altos e baixos. Muitas fecharam nesse processo, devido à alta evasão de alunos. Segundo Tanuri (2000), isso acontecia devido “à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava...” (http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf, acessado em 06/06/2007)

Esse era um momento em que o Brasil recebia muitas influências dos ideais liberais, o que levou à expansão do ensino primário impulsionando, conseqüentemente, a formação de professores, pelo menos quanto ao critério quantitativo. As escolas normais nas suas origens eram voltadas exclusivamente aos homens.

A prática da seleção de docentes, mesmo sem terem freqüentado algum estabelecimento de formação, continuava em alta, apesar das escolas normais. Podemos perceber, que por causa dos poucos investimentos e, como conseqüência, dos fracos resultados, as escolas normais não tiveram um início promissor no Brasil.

Muitos professores eram formados através de estágios práticos com professores no dia-a-dia da sala de aula, sem nenhuma base teórica. Eram os chamados professores adjuntos e representavam uma grande economia, uma vez que as províncias não teriam que arcar com as despesas da manutenção, ainda que precária, de uma escola normal inteira.

Somente em 1870, diante da obrigatoriedade do ensino primário, que as escolas de formação de professores começaram a ganhar força, tanto em quantidade como em qualidade, apesar de estarem longe do ideal. O currículo foi enriquecido com uma ou duas matérias de cunho pedagógico e algumas escolas começaram a aceitar mulheres em seu corpo docente, iniciando o processo de feminilização da docência primária no Brasil, que percebemos até a atualidade. A profissão de professora primária começou a ser vista como natural para as mulheres, uma vez que era vista como uma ampliação de seu papel de mãe educadora e poderia ser conciliado com suas tarefas domésticas. Ainda resolvia o problema de falta de mão-de-obra na área educacional, pois os salários eram baixos e, por isso, pouco procurados por homens. Embora as escolas normais tenham melhorado, ainda não alcançavam sequer o nível secundário, aparecendo nas legislações de algumas províncias como escolas primárias superiores. Ao final do Império, havia pelo menos uma escola normal em cada província.

A Constituição Republicana de 1891 manteve a atribuição da formação de professores primários aos estados. O governo federal abstinha-se, então, dessa tarefa, delegando-a aos diferentes estados e suas diferentes condições econômicas. Aconteceram diversas reformas no sistema de formação de professores durante a Primeira República, entretanto, todas eram de caráter regional, uma vez que essa responsabilidade estava a cargo dos estados. Com os novos pensamentos otimistas

acerca da educação e a influência de novos pensamentos educacionais, como a Escola Nova, os currículos e tempo de curso do ensino primário foram mudados, afetando a escola normal.

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de caráter geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a "nova" orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000).

Dessa forma, os cursos normais contariam, por volta de 1920, com mais tempo para serem completados, em torno de cinco anos, e com um currículo onde havia a preocupação teórica maior, dado confirmado pelo aparecimento de disciplinas como Metodologia, Didática, Psicologia, História da Educação, Sociologia entre outras.

Destaca-se neste período a proliferação das escolas de formação de professores em todo território nacional, tanto públicas quanto privadas, nos mais variados níveis, dependendo das possibilidades de sua sustentação e da região onde esta se encontrava. As escolas normais privadas, no entanto, começavam a proliferar mais rapidamente do que as públicas.

O movimento de renovação na educação invade os anos 30 e os ideais escolanovistas ainda influenciam a formação dos ideais da educação brasileira num período que marca o início da industrialização. A educação é vista, então, como um meio de alcançar a ascensão social, uma vez que ela começa a ser exigida para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, principalmente a educação primária e a profissionalizante. Deve-se destacar, todavia, que, apesar da expansão da educação, as escolas ainda encontravam-se bastante concentradas, voltadas para

um público seletivo que buscava a educação clássica. Assim, a professora oriunda das escolas normais era preparada para lidar com esse público.

As escolas normais foram equiparadas ao ensino secundário federal, em 1932. As mulheres de classes mais abastadas que chegassem ao nível secundário provavelmente seguiriam para os cursos de formação de professores, uma vez que essa continuava a ser vista como uma carreira apropriada para as mulheres, que teriam naturalmente a vocação para lidar com crianças. A profissão de professora era vista como “digna” pela sociedade para ser exercida por uma mulher, na qual o salário pouco ou nada contava.

Foi neste mesmo ano que a Escola Normal do Distrito Federal é transformada em Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, que contava com escolas primária e pré-primária próprias para a aplicação, demonstração e práticas de ensino às alunas normalistas. O Instituto de Educação marcou profundamente a história da formação de professores no Rio de Janeiro e era freqüentado por alunas pertencentes às classes mais abastadas da sociedade carioca.

Os anos 30 viram aparecer a primeira Faculdade de Educação, no Rio de Janeiro, que, no entanto, foi anexada em 1939 ao Instituto de Educação. Em São Paulo, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934, para a formação pedagógica dos alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem o magistério. Em 1939, surge o primeiro curso de Pedagogia, que funcionava junto a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, para a formação de docentes para atuarem nas escolas normais. Aparecem, também, os primeiros cursos voltados para a formação de administradores escolares.

Em 1941, houve a I Conferência Nacional da Educação, convocada pelo governo Federal, que apontou algumas preocupações referentes à formação docente, como o fato das escolas normais não seguirem normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores, a precária situação da remuneração do magistério, pedindo concessão de gratificações e aumento dos salários. O ensino normal foi finalmente regulamentado através da “Lei Orgânica do Ensino Normal”, em 1946, com a intenção de uniformizar a formação dos professores em todos os estados brasileiros, que reorganizaram suas escolas normais segundo o padrão nesta lei estabelecida.

A partir dos anos 50, houve um considerável aumento do número de escolas normais, principalmente particulares. As matrículas de normalistas em todo o país aumentaram de 27.148 em 1945, para 70.628 em 1955 e 220.272 em 1965. Ainda que o aumento da procura pelas escolas normais tenha sido considerável, este número não era suficiente para suprir a demanda de professores no país como demonstra o Censo Escolar de 1964. Podemos notar que quase metade dos professores primários não obteve o diploma das escolas normais. De 289.865 professores primários na ativa em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56% tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto). (TANURI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) conservou o cenário da formação dos professores. Na década de 60 já podemos observar o franco acesso da classe média às escolas normais, desde a década anterior. O salário da mulher que trabalha como professora começa a ser necessário no sustento das famílias de classe média, deixando de ser um salário complementar,

apesar de ser um salário baixo. Algumas professoras começam a trabalhar em mais de um período, na tentativa de aumentar a renda familiar.

Após o Golpe Militar de 1964 e a decorrente ditadura militar, com a invasão de termos tecnicistas na educação. Era necessário planejá-la, torná-la eficiente, controlar as suas atividades, sistematizar os seus objetivos, utilizar métodos de avaliação precisos, torná-la produtiva para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Nesse período é notável o desinteresse pela profissão docente, a queda da importância dos cursos normais, assim como do número de alunos matriculados. Essas características foram agravadas com a legislação do período militar, acentuando a deterioração das condições de trabalho e da remuneração dos professores. Havia forte crítica, ainda à formação destes, à sua baixa formação cultural.

Os governos militares realizaram algumas reformas na educação durante a ditadura. A Lei 5.540/68 organizou o ensino superior e, em decorrência disto, modificou o currículo do curso de Pedagogia, que além de formar professores para as escolas normais, passou a formar também professores primários em nível superior. A Lei 5.692/71 transformou o curso normal em uma das habilitações da profissionalização obrigatória do segundo grau, após o aluno ter concluído o 1º grau, composto por matérias de formação geral.

Algumas críticas foram feitas ao novo curso normal, como o fracionamento do curso em habilitações específicas, como por exemplo, magistério para maternais e jardins-de-infância ou para 1ª e 2ª séries, revelando uma tendência profundamente tecnicista da educação; a falta de adaptação do curso normal ao novo público de classes que cada vez mais tinha acesso; separação entre teoria, prática e observação. Tais críticas indicavam a descaracterização do curso normal, que levou

à queda considerável da procura pelo curso normal e ao fechamento de inúmeros cursos. Tudo agravado pelo descaso de políticas públicas e nacionais referentes a formação de professores. Na década de 70 observamos o curso normal sofrer um profundo desprestígio social, bem como uma grave desvalorização do magistério.

Os anos 80 trazem um movimento de ruptura do pensamento tecnicista que dominava o pensamento educacional na década anterior. Muitas pesquisas realizadas já situam a formação do professor no contexto sócio-histórico onde este se insere. Começam a aparecer alguns projetos de revitalização do ensino normal, através de iniciativas do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais. Um exemplo de iniciativa proposta é o Centro de Formação do Magistério (CEFAM) que atingiu quinze estados, de 1983 a 1987 e proporcionou o enriquecimento do currículo, a melhora da qualidade de ensino, a articulação entre as disciplinas, o exame seletivo para o ingresso no curso normal, entre outras melhoras. No entanto, esta época era bastante inconstante no cenário político este projeto, assim como outros paralelos a esse não chegaram a ser completados.

O cenário da formação do professor no início dos anos 90 encontra-se com uma diversidade de instituições formadoras, tanto em nível médio, quanto em nível superior, públicos ou privados. Não possuíamos, portanto, um modelo único de formação de docentes. Apesar das propostas de melhoria na formação das últimas duas décadas, ainda não eram suficiente para alterar a sua qualidade. Não havia projetos adequados quanto à carreira e a remuneração dos professores, dando continuidade a sua desvalorização profissional na sociedade.

A Constituição vigente no Brasil desde 1988 estipulou a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), que ajudou na construção do cenário atual da formação inicial de professores de ensino básico no Brasil.

CAPÍTULO 6 – Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, visa a elevação da qualidade da formação docente e propõe um capítulo próprio a esse assunto especificamente, afirmando que “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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (LDB, Art, 62). A LDB institui, então, que os cursos formadores de professores da educação infantil e fundamental deveriam ser transformados, a partir daquele momento, em Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitários. A partir de então, aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores, o que aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação dos professores como profissionais da educação de acordo com a nova legislação. Foi a primeira vez que a formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental foi oficialmente estimulada a ser realizada em nível superior.

Com essa decisão de tornar a formação profissional objeto de trabalho do nível superior de ensino, o tradicional curso Normal em nível médio, oferecido aos alunos oriundos do ensino fundamental, sofreu uma brusca queda do número de alunos matriculados nos diversos cursos normais pelo Brasil afora, de 851.570 alunos em 1996 para 368.006 alunos, segundo dados do MEC. A mesma tendência de queda pode ser observada quando comparamos a quantidade de cursos normais

entre 1996, quando tínhamos 5.550 cursos abertos, e 2002, quando somente 2.641 cursos normais mantinham-se em funcionamento.

O Artigo 87 § 4 das disposições transitórias da LDB, também contribuiu para esse enfraquecimento ao recomendar a formação do professor em nível superior. “Até o fim da Década da Educação (iniciada no ano seguinte a publicação do LDB, ou seja, em 1997) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formação em treinamento em serviço”. (LDB, Art. 87 § 4). Este artigo gerou grande polêmica, pois possibilitava interpretações dúbias. Uma delas afirmava que todos os docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveriam apresentar a sua formação em nível superior até o fim de 2007. Outros autores, como Oliveira e Adrião (2000, p. 48), interpretavam-na acreditando que “a partir daí (2007) somente serão admitidos novos docentes com essa formação (superior), garantindo a permanência dos professores efetivos em seus postos, sem a necessidade de complementação de sua formação”. Essa dúvida na interpretação da Lei aumentou sensivelmente a abertura de novos cursos superiores, provocando a extinção de muitos cursos normais, devido à grande procura de cursos de formação de professores em nível superior.

Tabela 3 : Cursos Normais em Cada Estado

Realidade	Estado
Deixaram de admitir novos alunos	AC, AP, BA, DF, MA, MG, PI, SP
Extinguiram os cursos	ES, MT, RO, RR
Só atende alunos indígenas	AM
Só atende regiões do interior	MS
Reformularam a rede e os cursos	AL, CE, GO, SC, TO
Aumentaram o número de cursos	PR, PE
Nada mudaram	PA, PB, RJ, RN, RS, SE

fonte: Adaptado de Fusco e Ferrari (2004)

Para solucionar o problema criado, o CNE, em 2003, decretou parecer que fez prevalecer o dito no Art. 62 da LDB, acima citado, reconhecendo a formação mínima de nível médio, ou seja, no curso normal em nível médio, para exercício do magistério em ensino infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa resolução proporcionou um fôlego maior aos cursos normais, pelo menos até 2011. Este foi o prazo estabelecido pelo PNE – Plano Nacional de Educação para que pelo menos 70% dos professores que trabalham nesses níveis de ensino deverão possuir formação em nível superior.

Esses últimos acontecimentos geraram um cenário instável para os cursos normais. Mesmo que não haja a obrigatoriedade da formação mínima em nível superior, uma forte tendência indica que a formação desejável ideal para esse professor seja em nível superior, principalmente para aqueles que já possuam formação no ensino médio. Deve haver incentivo aos professores “leigos”, ou seja, aqueles que não possuem formação mínima, a terem pelo menos a formação em curso normal em nível médio. Não adiantaria exigir a exclusiva formação superior para tais professores se ainda existem professores que não possuem sequer o ensino médio.

Acompanhando o desaparecimento de muitos cursos Normais pelo Brasil, podemos acompanhar a grande proliferação de Institutos Superiores de Educação, certamente para agilizar essa formação superior exigida por lei, principalmente em áreas deste país ainda desprovidas de ensino superior. A força de tais institutos foi corroborada pelo Decreto 3.276/99, que restringia exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores em nível superior para a formação docente. Dessa forma os cursos universitários de Pedagogia também seriam gravemente afetados, pois deveriam ser trocados por institutos superiores de

educação para ministrar o curso normal superior. Começou um intenso debate, no entanto, pois as universidades e centros universitários, que tinham autonomia garantida pelo Art. 53 § 1 da mesma LDB para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei”, não aceitaram criar o instituto e fechar seus cursos de Pedagogia, uma vez que esta atitude feriria o seu direito a autonomia, como vemos no Art. 53. Em agosto de 2000, depois de muito debate, o termo “exclusivamente” foi substituído por “preferencialmente”. Dessa forma ficou permitida a formação de professores de séries iniciais também em universidades e centros universitários, e não somente nos institutos. As instituições com autonomia criaram habilitações em pedagogia para formar professores para as séries iniciais e, assim, não precisaram criar outro curso para atender a esta demanda. Dessa forma, mais dois tipos de estabelecimentos ficaram responsáveis pela formação do mesmo profissional, construindo um cenário confuso na educação brasileira.

As demais faculdades, as isoladas e integradas, que ministravam cursos de Pedagogia, por serem estabelecimentos que não possuem a autonomia como as universidades e centros universitários, tiveram que investir na formação dos Institutos para transformarem seus cursos em Curso Normal Superior se pretendessem continuar formando professores para as séries iniciais. Nos cursos de Pedagogia, que continuaram a ser ministrados nas universidades, começaram a proliferar diversos tipos de habilitações diferentes, como administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, pedagogia empresarial, entre outras. No entanto, o curso de Pedagogia pouca alteração sofreu desde a sua criação, em 1969, apesar de algumas tentativas de inovação, da existência de “currículos experimentais”, mas nenhum deles era realmente inovador.

Alterações geralmente inócuas, pois na maior parte dos casos foi mantida a prática da grade curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas, por exemplo, Organização do trabalho pedagógico manteve o conteúdo da anterior Administração escolar. (LIBÂNEO; PIMENTA, <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300013&script=sciarttext&tlng=pt>, acessado em 09/06/2007).

Com isso, o curso de Pedagogia começou a ficar direcionado não para aqueles que pretendiam se tornar professores infantis ou de 1ª a 4ª série, mas sim para quem gostaria de assumir um cargo de gestão escolar, por exemplo.

O Curso Normal Superior foi disponibilizado tanto em estabelecimentos públicos quanto privados e é crescente o número de cursos normais superiores realizados a distância. Funcionando fora dos espaços acadêmicos de uma universidade, este curso foca-se principalmente na dicotomia teoria e prática. Muitos de seus críticos afirmam que esta modalidade de formação estaria muito mais relacionada à prática do que ao pensamento teórico da educação. Essa prioridade dada à prática pode ser observada na distribuição da carga horária do curso, que soma em sua totalidade 3200 horas. Aos alunos oriundos do curso de magistério em nível médio são já atribuídas 800 horas, como aproveitamento de matérias correlatas. O curso exige 800 horas de estágio que podem ser efetivadas no próprio local de trabalho do professor. As 1600 horas restantes serão cursadas ao longo de dois anos, o que é considerado tempo muito restrito para formação teórica do professor.

Essa situação gerou diversos debates nas comunidades acadêmicas sobre as alterações curriculares que seriam interessantes para o curso de Pedagogia. Foi um período no qual a identidade do profissional pedagogo passou por um profundo questionamento, na verdade, procurava-se saber qual seria o papel do pedagogo. Essa situação seguiu assim até serem publicadas as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que mudou novamente o cenário da formação do professor da educação básica. As universidades, através dos cursos de Pedagogia, retomam o seu papel como local de formação dos professores que atuam e atuarão na educação básica, essencialmente em creches, em pré-escolas, nas primeiras quatro séries do ensino fundamental e nos cursos normais de nível médio. Os cursos Normais superiores foram enfraquecidos, pois a própria Resolução publicada pelo CNE estabelece no Artigo 11, que as IES que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. Ou seja, mais uma vez, as instituições sem autonomia deveriam adequar novamente a sua estrutura para a recente mudança.

Esse decreto não extingue o Curso Normal Superior, no entanto ele sai bastante combalido, uma vez que a tendência é que os novos alunos não procurem mais este tipo de curso, uma vez que habilita apenas para a educação das séries iniciais, enquanto a pedagogia assegura também a formação para cargos de gestão, ensino fundamental e médio. Para sobreviver ao mercado, as instituições de ensino, amparadas pelas diretrizes, migrarão seus currículos de normal superior para pedagogia - o que, na prática, trará a extinção do curso.

A carga horária também mudou com o novo currículo. As antigas diretrizes determinavam 2.800 horas, 1.800 delas teóricas e 1.000 práticas. Agora, a resolução impõe 2.800 horas teóricas, 300 de estágio e outras 100 dedicadas a outras práticas enriquecedoras do currículo - o que totaliza 3.200 horas. O currículo obriga instituições de ensino a reprogramar sua grade curricular para quatro anos.

É importante destacar que muitos professores têm se formado graças a iniciativas de universidades que já oferecem seus cursos de graduação em Pedagogia a distância, bem com muitos Institutos Superiores de Educação. Essa modalidade torna-se imprescindível em um país com as dimensões continentais como o Brasil, no qual muitas regiões não têm acesso a estabelecimentos de formação docente adequados. Esta modalidade foi prevista pela atual LDB, em seus artigos 81 e 87, como um importante instrumento auxiliar para minimizar as distâncias e as desigualdades regionais que podem atrapalhar a formação e capacitação de professores em todo o país.

Destacamos o Projeto Magister, em Santa Catarina, e o Projeto Vereda, No Estado de Minas Gerais, que foram responsáveis pela formação de milhares de professores, em todo o País. Além destes, o governo federal criou o Projeto Universidade Aberta, iniciado no segundo semestre de 2005.

O governo brasileiro entendeu que o investimento na formação do professor é uma importante realização para conseguir o objetivo de melhorar a qualidade da educação como um todo. Para isso, o investimento nessa área tem aumentado com maior intensidade nos últimos anos. Hoje, milhares de docentes atuam na rede pública sem atender a exigência de formação prevista na LDB/96, principalmente fora dos grandes centros. Por isso, o MEC, com suporte do PNE – Plano Nacional de Educação tem organizado programas para a melhora da qualidade de milhares de professores.

- Universidade Aberta do Brasil - Programa através do qual o governo federal está desenvolvendo um sistema nacional de ensino superior a distância com a participação de instituições públicas de ensino superior, estados e

municípios. O público alvo deste programa são os milhares de professores que já estão trabalhando em sala de aula, apesar de não terem a graduação. Através desse programa, será oferecida a formação inicial, formando novos docentes, e a formação continuada para os demais profissionais. Calcula-se que quase dois milhões de profissionais poderão ser beneficiados por esse programa em todo o Brasil. O programa foi lançado ao final de 2005, quando foram selecionadas 49 instituições federais, entre universidades e Cefets, para oferta de 794 cursos superiores, dos quais, dois terços, são cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Esses cursos serão oferecidos nos 291 pólos de educação a distância, em municípios distribuídos em todos os estados da Federação.

- **Pró-letramento** - Este programa, voltado para professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, promete oferecer atualização aos docentes em Português e Matemática, disciplinas apontadas pelos baixos resultados no SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. As primeiras turmas foram oferecidas no segundo semestre de 2005, nos estados de Sergipe, Goiás, Rondônia, Minas Gerais e Ceará.
- **Pró-formação** – Programa da Secretaria de Educação a Distância – destina-se à habilitação no Curso Normal em nível médio de professores que não tenham formação e que já estejam lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental e de turmas de educação de jovens e adultos. É um curso que envolve tanto a modalidades presencial quanto à distância, através de parcerias do MEC com estados e municípios. Este programa teve início em alguns municípios dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba,

Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso de Sul. Este programa já formou mais de 30.000 professores que não tinham a titulação mínima exigida para dar aula no ensino básico.

- Plano de desenvolvimento da Educação - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ação que conjuga União, Estados, Distrito Federal e Municípios envolvendo iniciativa privada, organizações sociais e gestores públicos, em prol da melhoria da educação básica e para garantir o direito de crianças e jovens à educação. A meta da campanha é mobilizar e comprometer o Brasil para que até 2022, no bicentenário da independência, todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação básica de qualidade. O plano possui, no total, 28 diretrizes que deverão ser desenvolvidos. Entre eles encontramos o compromisso de instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Conclusão

O Sistema Nacional de Educação nos dois países estudados, Brasil e Chile, começou, de fato, a ser consolidada no século XIX. Antes disso, temos registros de como a educação era desenvolvida, no entanto, ambos eram colônias que dependiam diretamente de suas metrópoles Portugal e Espanha, respectivamente. Não percebemos a Educação como grande prioridade em nenhum dos dois países comparados, no entanto, podemos observar um tratamento diferenciado nos primórdios da Educação chilena que pode nos trazer uma diferença importante. O fato da educação ser encarada como uma maneira de legitimar o novo país e de criar uma identidade nacional dá a esta um caráter de maior relevância. Foi este sentimento que estabeleceu a formação de uma classe de professores bastante unida e politicamente orientada naquele país. Características que marcaram a classe docente em toda a sua história até os dias de hoje, apesar de já ter sido mais forte no passado.

Podemos perceber uma maior estabilidade dos estabelecimentos formadores de professores no Chile, através das Escolas Normais, que iniciaram em 1842, e mantiveram-se em funcionamento até meados do século seguinte, enquanto que no Brasil, as Escolas Normais formadas no mesmo período tiveram vida curta. Muitas foram abertas e, logo, fechadas, demonstrando uma instabilidade e, talvez, uma falta de interesse na formação profissional de docentes.

Outra característica marcante foi o interesse do Estado chileno em formar esses professores, ainda que não fosse o ideal, já foi o suficiente para a construção de uma classe docente unida. Esta relação foi tão forte que, já no princípio do século XX vemos nascer sindicatos de professores que foram de extrema importância, não

só para a história do professorado chileno, mas também para a formação do sistema educacional daquele país. Os sindicatos organizados dos professores agiam ativamente até mesmo na formulação de leis para a Educação e eram ouvidos pelo Estado. Mesmo que o Estado não tenha realizado todas as propostas do sindicato, não podemos deixar de reconhecer a importância desta figura na formação do sistema público de educação, defendida por esses professores.

A relação entre professores e Estado era bastante forte e foi responsável para a construção de um sentimento de classe, gerando respeito desta perante a sua sociedade. Talvez, ainda estivesse longe de ser o ideal, mas já foi suficiente para a formação de uma identidade e de uma imagem profissional forte para os profissionais da educação.

Não temos o mesmo respaldo do Estado na formação da classe docente no Brasil. No século XIX, percebemos uma descentralização da organização da educação. Cada esfera administrativa pública ficou responsável por um nível do sistema educacional. Essa prematura divisão enfraqueceu qualquer possibilidade de construção de uma classe docente forte. Somente nas décadas de 1920 e 1930 que percebemos um movimento de maior preocupação na questão educacional, tanto quanto ao desenvolvimento de um sistema educacional brasileiro, quanto à concepção de um sistema de formação profissional de professores no Brasil. Não há dúvidas que os professores no Brasil também contavam com grande respeitabilidade da sociedade, mas somente esse sentimento não é o suficiente para a construção de uma classe unida.

Tanto o Brasil quanto o Chile passaram por épocas obscuras durante o período de suas ditaduras militares. Os professores sofreram terríveis ameaças e os sistemas educacionais também sofreram grandes modificações. No Chile,

percebemos que foi o momento no qual o sistema educacional foi completamente descentralizado e privatizado. Esse movimento enfraqueceu por completo a classe docente e diminuiu o interesse geral da população em se tornar professor. Sem a classe docente unida, os professores já não tinham tanta força para reivindicar seus direitos. A partir desse momento, os professores contavam com diversos patrões, por causa da forte onda de privatização dos estabelecimentos de educação que tomou o Chile. Nessa mesma época percebemos a mesma queda de interesse na profissão docente no Brasil, enfraquecendo ainda mais a já abalada classe docente.

Chegamos assim à década de 1990, década que marca o processo de redemocratização política dos dois países. No embalo de tantas mudanças, os sistemas educacionais também passaram por importantes transformações, assim como o processo de formação de professores de todos os níveis de ensino. No que diz respeito às reformas educacionais chilenas, podemos concluir que elas procuraram melhorar a qualidade, através de alterações na legislatura e nos programas voltados para a formação de professores. Inclusive daqueles que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Constatamos as mudanças na formação inicial de professores da educação infantil e ensino fundamental no Brasil, por meio das alterações da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 e das demais legislações educacionais. Elas realmente atingiram o alvo do problema e revelaram a problemática da formação profissional docente e a má qualidade, principalmente em lugares afastados dos grandes centros. Em busca da melhoria da qualidade dos professores, a exigência de uma qualificação mínima aumentou, e isso realmente já deveria ter sido feito antes. No entanto, essa exigência não foi realizada da melhor forma. Ao ser criado mais um tipo de estabelecimento de formação de professores, esta formação ficou confusa. Esse

cenário fica ainda mais complicado com o vai-e-vem de legislações, que acabam não sendo respeitadas na prática. Lembrando que no Chile, a formação de professores já vem sendo feita em nível universitário desde a década de 1970.

Reconheço a importância da formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior. Esses educadores possuem uma posição estratégica na formação da sociedade como um todo. Por isso, seu papel é de grande responsabilidade, extrapolando o ambiente da sala de aula, pois tem uma importância político-social, porque eles trabalham com a formação de crianças, futuros cidadãos. Essas crianças devem ter a sua criticidade e consciência despertadas e o professor deve estar preparado para isso. Não há dúvida que o melhor lugar para o preparo para essa tarefa é a universidade, lugar onde, por sua natureza, se desenvolvem pesquisas, debates e questionamentos importantes para a reflexão e construção de saberes. O professor do ensino fundamental não deveria estar afastado desse ambiente, mas sabe-se que não são todas as regiões do país que são atendidas por universidades. Daí, talvez, a força dos Institutos Superiores de Educação. Ao pensar no que é ideal para a formação de professores, devemos levar em consideração a realidade, o dia-a-dia das comunidades e dos professores tanto dos grandes centros urbanos como dos lugarejos mais afastados. Talvez, por isso, ainda não estejamos prontos para um modelo único de formação de professores.

Outro importante tópico a ser analisado nessa comparação é referente aos programas realizados pelos Ministérios de cada país. No Chile, tais programas foram responsáveis por boa parte dos bons frutos que a educação chilena vem colhendo. Eles iniciaram por volta de 1996 e, hoje, mais de uma década depois, conseguimos perceber as boas conseqüências que tornaram aquele país uma das referências em

Educação. A melhoria da formação do professor de ensino fundamental é apenas uma das facetas deste empreendimento, ela não seria capaz de muitas mudanças sozinha. Ela deve vir acompanhada dos demais projetos, como a melhoria das condições de trabalho, da remuneração, entre outros. Porém, a importância da melhoria da formação inicial é vital, tanto que o “Programa de Fortalecimento da Formação Inicial” é apontado como um dos grandes destaques dentre todas as medidas tomadas na “Jornada Escolar Completa” que mudou o perfil da educação chilena. O fato de trabalhar diretamente com as universidades facilita o processo para colocar tais medidas em prática e perceber as suas conseqüências.

O Brasil tem uma série de projetos e medidas a serem tomadas. No entanto, há uma dificuldade para colocá-las em prática e, principalmente, dar continuidade a estes projetos. O Brasil é um país com dimensões continentais e com uma variedade de culturas enorme. As grandes distâncias realmente dificultam, entretanto, hoje já contamos com tecnologia suficiente para diminuí-las. Basta que haja investimento e vontade política para a realização desses projetos.

O trabalho de comparação nos faz abrir novos olhares não só para o outro desconhecido. Nos desperta também para o desconhecido que há dentro de nós mesmos e nos proporciona a possibilidade de reflexão e avaliação das nossas atitudes tomadas até então.

Bibliografia

AEDO, C. **Educación en Chile: Evaluación y Recomendaciones de Política.**

Disponível em <http://www.uahurtado.cl/docum/economia/docinv/inv125.pdf#search=educacion%20media%20en%20chile>. Acesso em 28/03/2006

AVALOS, B. **Professores para Chile**, Santiago do Chile, Ed. Ministério da Educação, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pela Emendas Constitucionais nº1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Lei 10.172. Brasília: 09 de janeiro de 2001.

COX, C. (org.) **Políticas educacionales en el cambio de siglo – La reforma del sistema escolar de Chile.** Santiago do Chile, Ed. Universitaria Estudios, 2003.

FRANCO, M. C. **Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados** http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sciarttext&pid=S0100733020000030_0011&lng=pt&nrm=isso. Acessado em 30 de março de 2007.

FUSCO, K.; FERRARI, M. **O Curso de Magistério vai acabar?** Revista Nova Escola. Edição nº 172. Maio, 2004

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação.** São Paulo, Ed. Cortez, 1994.

MURANAKA, M.A. S.; MINTO, C. A. A Organização da Educação Escolar In: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo, Ed. Xamã, 2001.

PILETTI, N. **Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização**, Ed. EPU-EDUSP, 1988.

PRIETO, I. N. Políticas Educacionales em el Cambio del Siglo, In: COX, Cristián. (org.) **Políticas educacionales en el cambio de siglo – La reforma del sistema escolar de Chile**. Santiago do Chile, Editorial Universitaria Estudios, 2003.

TANURI, L. M. **História da Formação de professores**. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf. Acessado em 06/06/2007.

URRUTIA, J. P. Situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales In: HEVIA, Renato. (org.) **La educación en Chile, hoy**. Santiago do Chile, Ed. Universidad Diego Portales, 2003.

VEJA, **Por que o Chile dá certo?** São Paulo: Ed. Abril, 1º de junho de 2005, Edição 1907, p.45-50

ZUÑIGA, U. **Jornal da Universidade**, Rio Grande do Sul: Ed. UFRGS, 1º de maio de 2002 nº 50, p.5

Referências Bibliográficas

HEVIA, R. (org.) **La educación en Chile, hoy**. Santiago do Chile, Ed. Universidad Diego Portales, 2003.

OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (orgs.) **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo, Ed. Xamã, 2000.

TEXEIRA, E. **As três preocupações com os trabalhos acadêmicos – Versão atualizada segundo ABNT/2002.** Belém, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. (org.) **A Formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul.** Ed. UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. (org.) **Sistemas educacionais e a formação de professores no Cone Sul.** Ed. Sagra-Luzzatto, Porto Alegre, 1996

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês ABRIL

Dia	2/04/2007	16/04/2007		
Observações	Divisão do corpo	DISCUSSÃO SOBRE O CAMINHO DA		
Professor	Quilo	Quilo		
Aluno	Myhmy	Myhmy		

Mês MAIO

Dia	2/05/2007	7/05/2007	21/05/2007	
Observações	ACERTOS	ACERTOS	ACERTOS	
Professor	Quilo	Quilo	Quilo	
Aluno	Myhmy	Myhmy	Myhmy	

Mês JUNHO

Dia	4/06/2007	11/06/2007	18/06/2007	28/06/2007
Observações	leitura	leitura	ACERTOS	fechamento
Professor	Quilo	Quilo	Quilo	Quilo
Aluno	Myhmy	Myhmy	Myhmy	Myhmy

Mês _____

Dia				
Observações				
Professor				
Aluno				



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNO (A): Vanessa Garcia Teixeira Mendes

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.

ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Souza Martins

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador:

BONATO

Professor convidado: Prof^a. Dr^a. Náilda Marinho da Costa ~~Branco~~

Nota: 9,5 (nove e meio)

Considerações:

O trabalho monográfico de graduação se propõe a fazer uma revisão de literatura na perspectiva da educação comparada / realizando uma pesquisa bibliográfica tendo como foco a formação inicial de professores do primeiro segmento do ensino fundamental do Brasil e do Chile.

Embora a bibliografia pesquisada / fontes podem ser

mais limitados no corpo de texto, foi um trabalho de leitura
e nos deixou de atender ao objetivo geral ao qual se
propôs. Considero o trabalho aprovado.

Prof. Waldemar Bonato

Segundo avaliador:

Professor orientador: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Souza Martins

Nota: _____

Considerações:

Terceiro avaliador:

Professor da disciplina Monografia II: Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes

Nota: _____

Considerações:

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota Final

Rio de Janeiro, _____

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Abril / 2007

Dia	07/04/07	21/04/07		
Observações				
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>		
Aluno				

Mês maio / 2007

Dia	04/05/07	18/05/07		
Observações				
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>		
Aluno				

Mês junho

Dia	07/06/07	21/06/07		
Observações				
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>		
Aluno				

Mês _____

Dia				
Observações				
Professor				
Aluno				

VANESSA GARCIA TEIXEIRA MENDES

COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE BRASIL E CHILE.

Avaliado por:

Profa. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato

Data: ____/____/____

Rio de Janeiro
Junho/2007