

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL EM ARGENTINA, CHILE E URUGUAI

Margarita Victoria Rodríguez¹

RESUMO: O artigo discute as políticas de formação de professores na América Latina, focando três países: Argentina, Chile e Uruguai, com o objetivo de explicitar as tendências que assumiram as propostas de formação inicial dos docentes, a partir das reformas educativas implantadas na década de 1990 no contexto de globalização da economia e das reformas do Estado capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; formação de professores; América Latina.

POLITICS OF TEACHERS FORMATION: THE EXPERIENCES OF INITIAL FORMATION IN ARGENTINA, CHILE AND URUGUAY

ABSTRACT: The article discusses the politics of teachers formation in Latin America, focusing three countries: Argentina, Chile and Uruguay, with the objective of explaining the tendencies which assumed the proposals of faculty initial formation from the educative reforms implanted at the 1990 decade at the globalization context of the economy and the reforms of the capitalist State.

KEY-WORDS: Educational politics; teachers formation; Latin America.

O debate sobre as reformas educativas na América Latina tem se intensificado durante a década de 1990, as estratégias políticas governamentais denotam bastante heterogeneidade, as reformas respondem a uma consigna comum: a educação deveria preparar para atender as demandas do novo século, própria do processo de globalização.

As políticas implementadas em todo o continente procuraram responder à profunda crise social e política, que enfrentaram os países da

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP; Professora da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: poroyan@uol.com.br

região no final da década de 1980, visando combater as altas taxas de pobreza e desemprego, além de implementar ações para controlar os altos índices de deserção e fracasso escolar, em prol do desenvolvimento econômico competitivo.

A discussão sobre as reformas, durante a década de 1990, foi liderada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituições estas que incidiram na generalização das reformas educacionais, participando diretamente na definição dos planos educativos que, tradicionalmente, eram elaborados pelos órgãos governamentais nacionais. Os lineamentos para a formulação das reformas, definidos pelos mencionados organismos, foram incorporados, em grande parte, pelos Ministérios da Educação dos diferentes países.

O contexto de transformação econômica, política e social colocava novas demandas sobre a educação como formadora de recursos humanos. Nesse sentido, os organismos internacionais não só participam das discussões, como se tornam propositores de iniciativas. Assim as políticas educativas impulsionadas em países como Argentina, Chile e Uruguai são expressões deste novo modelo de gestão em relação à educação. Como afirma Corrales (1999), a reforma educativa aparece como um tema político prioritário para atender aos seguintes problemas:

1. Formar a força de trabalho de alto nível, que favoreça a competitividade econômica internacional dos países, constituindo-se uma alternativa de mudança.
2. Favorecer o desenvolvimento nacional auto-sustentável. Considera-se o melhoramento da qualidade da educação, condição fundamental para elevar o nível de vida e promover o desenvolvimento econômico da população.

Durante a década de 1980, os países da América Latina, vivenciaram o fracasso das reformas econômicas, implementadas mediante uma série de planos econômicos que pretendiam melhorar as condições econômicas e resolver os problemas de atraso dos diferentes países. Posteriormente, durante a década de 1990, a educação foi focada como mecanismo de promoção do desenvolvimento social e econômico. Diante disto, a reforma educativa representava uma resposta para os problemas e efeitos adversos ocasionados pelo ajuste estrutural. A educação, portanto, se transformou em um instrumento fundamental para resolver os conflitos do crescimento econômico. Sendo assim, foram definidas, internacionalmente, diretrizes que estabeleceram, entre outras

prioridades:

1. Revalorização das políticas curriculares que direcionam os sistemas educativos, com o intuito de responder às demandas da sociedade e ao mercado internacional competitivo. A educação devia tornar-se um fator de mobilidade social e de melhoria da qualidade de vida da população, formando os recursos humanos para que contribuíssem com o desenvolvimento produtivo, além de aperfeiçoar as oportunidades de capacitação para o emprego.
2. Propiciar a intervenção estratégica do Estado, objetivando o desenvolvimento social, tornando a política educacional um dos elementos para o fortalecimento dos sistemas políticos democráticos. Ou seja, o Estado deverá melhorar as oportunidades educativas da população, desenvolver programas de compensação para as populações em extrema pobreza, especialmente nas áreas da saúde e nutrição, com o objetivo de avigorar a governabilidade e a democracia necessárias para implementar o ajuste estrutural.

Com efeito, considerava-se que a reforma educativa contribuiria para a melhoria do desempenho econômico dos países, facilitando sua inserção na economia globalizada, além de incentivar a captação de investimentos estrangeiros e desenvolvimento tecnológico.

Porém, apesar das coincidências nas diretrizes dos organismos internacionais, é possível verificar que as propostas tiveram enfoques contrastantes. As recomendações da CEPAL/UNESCO, vertidos no documento, *Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*, destacavam o conceito de equidade como elemento central que guiaria as políticas educativas, objetivando diminuir as desigualdades sociais e contribuir com a transformação produtiva. No caso do BM, a partir da proposta de *Educación Primaria*, esperava-se que a educação se ajustasse ao perfil determinado pelo processo de aceleração da globalização do conhecimento, da economia, da tecnologia e da cultura do século XXI e formasse os recursos humanos adequados para tais efeitos.

Mas ambas as propostas de reforma educativa tiveram como aspecto comum a preocupação com a formação de recursos humanos e, paralelamente, a melhoria da qualidade da educação, focando grandes áreas de ação: aumento da cobertura do sistema; descentralização dos serviços educativos, mudanças curriculares, implementação de programas

sociais de compensação focalizados, melhoria da profissão docente e a avaliação de todos os níveis do sistema educativo.

No que diz respeito à questão docente, os organismos internacionais nas suas recomendações assinalavam a necessidade de fortalecer a formação dos professores, apontando diversos aspectos. Em primeiro lugar, indicam que é indispensável realizar uma revisão e fortalecimento dos planos e programas de formação docente; um segundo aspecto considerado refere-se às políticas de assessoria e capacitação docente; e em terceiro termo, destacam a necessidade de implantar mecanismos de reconhecimento do desempenho docente. Todos estes aspectos foram considerados de vital importância para propiciar um melhor rendimento profissional dos docentes que resultaria, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino.

Também os organismos internacionais fizeram um apelo para melhorar as condições salariais dos professores, além de sugerir a implementação de um sistema de incentivos destinados aos professores, que se envolveram com atividades de capacitação, àqueles que demonstrem um melhor desempenho pedagógico e para os professores que trabalham em regiões rurais. Consideram muito importante que se modifiquem as formas de relacionamento entre as autoridades ministeriais e os sindicatos docentes, sendo que as recomendações ressaltam que a visão negativa da figura docente construída historicamente pela sociedade e desde os ministérios da educação devia ser mudada. Para tanto teria que se trabalhar com vistas a modificar essa visão desacreditada e desprestigiada do profissional docente, situação esta que afetava seu desempenho e a relação, geralmente tensa, entre o governo e as organizações sindicais do setor.

ESTADO E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

Durante as últimas décadas as escolas têm experimentado uma série de mudanças que implicaram em exigências para com os gestores e professores. Nesse sentido, existe certo consenso a respeito da complexidade do trabalho docente, especialmente em tempos de globalização. A tarefa de ensinar implica uma série de conhecimentos e aptidões, situação esta que leva a questionar o tipo de formação que deve ser ministrada nas instituições formadoras.

Além disso, em geral, nos estudos nacionais e internacionais, encontramos uma vinculação entre a formação docente e a qualidade e equidade dos sistemas educativos, especialmente se estabelece uma

estreita relação com os resultados do desempenho dos alunos que cursam a educação básica, segundo dados da CEPAL (1999).

Muitos dos países da América Latina, na última década, melhoraram seus índices de acesso ao ensino fundamental, em alguns casos chegam, praticamente, a 100%, outros, em média, chegam a 80%, o que significa um avanço significativo se comparado com décadas anteriores. Verifica-se que todos os países da região têm avançado em relação à universalização do ensino fundamental: em 2001 a Taxa nesta etapa de Escolarização chegou a uma média de 96%. Porém, os alunos que conseguem cursar a quinta série representam um percentual de 89%. Esta defasagem significa um atraso escolar considerável, e representa um dos problemas mais importantes que os sistemas de ensino (UNESCO, 2005) enfrentam. Portanto, o ensino médio, apesar de evidenciar marcada melhoria em termos de escolarização, ainda apresenta uma grande porcentagem de população em idade escolar fora desta etapa: em 1990 apresentava índices inferiores a 60%, registrando-se em 2001 uma taxa de 86% de crescimento.

Assim, seguindo as determinações dos organismos internacionais, durante os anos noventa, verificou-se um empenho dos governos da região em investir no “aperfeiçoamento”, “atualização”, “reconversão” dos docentes - segundo as diferentes concepções sobre formação de professores, visando normalizar e adequar suas habilidades e competências. Ou seja, buscou-se formar estes docentes para que se apropriem dos saberes necessários para atuar na “nova escola” do século XXI. Para tanto, foram envolvidas neste processo diversas instituições de formação continuada e implementaram-se diferentes mecanismos de formação: universidades, institutos superiores, redes formadoras de diferentes tipos, sindicatos e outras instituições da sociedade civil. Mas estas iniciativas não foram avaliadas de modo adequado, e verifica-se que existe pouca aprendizagem coletiva.

Apesar dessas iniciativas, detectam-se vários problemas nas ofertas de cursos de formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado, segundo Documento apresentado na *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, realizada na Bolívia em 2003, ocasião em que foram apontadas as seguintes dificuldades:

- 1 Heterogeneidade e desarticulação da organização institucional da formação de inicial dos docentes.
- 2 Afastamento dos circuitos de formação da prática escolar e dos contextos socioculturais de onde provêm os alunos.
- 3 Desarticulação dos circuitos de capacitação e pós-

graduação.

- 4 Segmentação e lógica dedutiva dos planos de formação.
- 5 Desvios próprios das tradições curriculares na formação para os diferentes níveis, desatendendo ou omitindo questões referidas ao conhecimento e à compreensão de diferentes culturas, peculiaridades da comunidade; religiões, etnias, formas de funcionamento da sociedade, ou seja, questões referidas ao aprender cada vez mais, a *compreender e a sentir com o outro*.
- 6 Desarticulação interinstitucional (centros de formação: universidades ou institutos superiores e escolas).
- 7 As condições que obstaculizam a profissionalização não só dos docentes senão também dos formadores de docentes.
- 8 O desconhecimento dos processos e condições reais do trabalho docente.

Nos estudos realizados, existe consenso a respeito de que as políticas de formação de professores, na maioria dos países, não foram bem sucedidas, porque foram implantadas desconsiderando-se seus protagonistas. Na verdade, essas políticas têm se caracterizado pela implementação de receitas e resoluções técnicas elaboradas por especialistas e aplicadas em contextos diversos, gerando, assim, obstáculos na consolidação de uma formação docente que transcenda a mera agenda dos organismos internacionais de financiamento. Existe uma brecha entre os docentes ideais definidos nas reformas e os docentes reais, que têm suas particularidades, diferenças culturais e econômicas.

Em relação à formação de professores, em geral, as políticas têm focalizado diversas dimensões e implantado algumas ações que visam:

- a) Incentivar a formação inicial vinculada às mudanças do sistema educacional, mediante o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade das instituições formadoras:
 - Reformulação dos currículos, atualização e integração dos conteúdos, vinculando-os às práticas de ensino.
 - Melhoria da qualificação acadêmica dos formadores.
 - Desenvolvimento de habilidades básicas e oferecimento de formação cultural básica aos futuros professores.
 - Aproximação das instituições formadoras às escolas.
 - Estímulos para melhorar a qualidade de ingresso dos estudantes aos cursos de pedagogia.
 - Implantação de Sistemas de Credenciamento que regulem a

- qualidade do egresso (ranking).
- Implantação de Fundos competitivos para o melhoramento das instituições formadoras.
- Implantação de redes de apoio interinstitucional.
- b) Propiciar o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores em serviço:
 - Institucionalização do trabalho docente colaborativo nas escolas.
 - Preparação pertinente de um ambiente facilitador, além de desenvolvimento de conteúdos e materiais para o trabalho coletivo.
- c) Atualização de conhecimentos que tenham qualidade de conteúdos:
 - Oferecimento de cursos, seminários.
 - Informar sobre mudanças no sistema e outros aspectos educacionais, mediante cursinhos, publicações, redes eletrônicas.
 - Intercâmbios e aprendizagem de experiências inovadoras.
- d) Em relação ao trabalho dos professores:
 - Melhoramento das condições de trabalho dos docentes.
 - Valorização das ações docentes no contexto do sistema educacional.
 - Implantação de incentivos econômicos e não econômicos que premiem o desempenho dos professores e regulem a carreira docente.
 - Implantação de um sistema de concursos por Fundos para projetos de melhoramento da qualidade das escolas.

Todos os países que implementaram reformas contemplam a formação inicial dos professores e propostas de aperfeiçoamento e capacitação dos docentes que estão em serviço. Essas medidas variam em profundidade, extensão e eficiência. Apesar da intensificação das produções acadêmicas e debates sobre o tema, ainda existem poucos estudos comparativos que informem sobre o andamento das reformas.

Num artigo do dia 10 junho de 2005 conheceu-se os resultados do estudo comparado realizado pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe em convênio com PROEDUCA/GTZ - Peruⁱⁱ, sobre o estado da arte da formação e capacitação de docentes em dez países latino-americanos - Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Foram constatados os seguintes problemas comuns:

- a) Ausência de estatísticas disponíveis e atualizadas nos países. Não existe um centro que concentre a informação sobre o tema da formação de professores.
- b) Em todos os países estudados, excetuando-se Cuba, verifica-se uma desarticulação entre a formação inicial e a formação em serviço. Existem múltiplas instituições formadoras, tanto públicas, como privadas, sem nenhum espaço articulador ou de coordenação que organize os esforços.
- c) Em geral existem políticas insuficientes e pouco contundentes em relação ao desenvolvimento profissional dos professores. Constatam-se ações formativas de caráter focalizadas por níveis ou programas, em vez de propostas consistentes de projetos educativos mais amplos.
- d) A formação inicial, em quase todos os países, tem se centrado na aquisição de conhecimentos culturais, dando maior ênfase no desenvolvimento de aptidões para o ensino do que na compreensão dos fundamentos teóricos da educação.
- e) Em quase todos os casos, as linhas básicas da formação de docentes fundamentam-se nas recomendações de especialistas e em estudos internacionais. Porém, constata-se uma diversidade de enfoques e de propostas pedagógicas, seja com ênfase na disciplina ou na prática.
- f) Paradoxalmente, as reformas na formação inicial dos professores não estão articuladas às mudanças curriculares implantadas na educação básica.
- g) Todos os países analisados – excetuando-se a Bolívia, têm colocado a formação de professores no nível do ensino superior.

Porém, existem algumas iniciativas em termos de políticas públicas que tentam minguar estas deficiências na formação como:

- Movimento internacional constituído por educadores e gestores governamentais que procura transferir a formação docente para o âmbito da educação superior, seja, não-universitário ou universitário.
- Existe consenso a respeito de que a formação docente continuada inicia-se na graduação e se prolonga durante toda sua carreira profissional.
- Observa-se uma tendência de renovação na atuação das instituições formadoras: estão propondo diversas formas de formação, que vai de programas e projetos de formação inicial,

até atividades de formação continuada, ações e práticas de acompanhamento das escolas e suas equipes, mediante trabalhos de pesquisa-ação, visando assumir um papel de colaboração e intervenção na elaboração de novas propostas pedagógicas.

- Envolvimento das universidades em programas de formação docente contínua.
- Implantação de redes de capacitação e atualização docente.

Em relação ao trabalho docente verifica-se nos discursos e documentos oficiais que justificam a reforma, uma falta de definição concreta, tanto no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada dos professores, quanto às condições de trabalho e ensino. Em geral foi implementada uma série de ações que, supostamente, visavam melhorar a atividade dos professores, como por exemplo, cursos, seminários, oficinas e sistema em rede de formação e atualização, entre outros.

Com efeito, propagaram-se cursos com assistência obrigatória e programas de formação continuada a distância, que objetivam melhoria do ensino, porém com resultados mecânicos. Além de generalizar-se um sistema de monitoramento do rendimento e desempenho dos alunos e professores - mediante um sofisticado sistema de avaliação *in loco* e por via eletrônica -, em todos os níveis, que acabou por padronizar os resultados, esquecendo a importância do trabalho pedagógico, e suas condições de produção.

Tanto nos sistemas de ensino quanto na organização do trabalho dos professores foram implementadas ações baseadas nas teorias da administração. O desempenho do trabalho docente foi considerado conforme a organização das empresas capitalistas, que premiam o rendimento individual, colocando os docentes numa situação de concorrência entre seus colegas e de relações trabalhistas caracterizadas pelo prêmio ou castigo, segundo os resultados obtidos nas escolas. Implantou-se um sistema de premiação, mediante a concessão de bolsas, incentivos e salários diferenciados, rompendo com a isonomia salarial que, em muitos países, era um direito trabalhista consolidado. No Chile e na Colômbia, por exemplo, foram mudadas as condições jurídicas dos professores que trabalhavam para o Estado, passando a reger um sistema de livre negociação entre empregador e empregado, ao incorporarem-se os municípios ao sistema de contratação, evitando-se as negociações coletivas. E, ainda, em alguns países, como a Bolívia, leva-se em

consideração a opinião dos padres para contratar os docentes.

Em geral, a tendência das reformas educacionais foi estabelecer mudanças no trabalho docente, mediante a implantação de incentivos econômicos e de capacitação ou aperfeiçoamento (dentro e fora das escolas), que mudaram as condições de trabalho e acesso à carreira: concurso público, aumento da carga horária, aumento da relação numérica professor-aluno nas aulas, planificações exaustivas de suas tarefas, entre outras. As reformas foram concebidas a partir de um grupo de especialistas dos Ministérios de Educação, que desenvolveu um projeto político-educativo, e elaborou diretrizes, deixando aos professores e dirigentes educativos a tarefa de instrumentalizar esta reforma, com escassa participação dos agentes educativos nas decisões (UNESCO, 2001).

Apesar de que se registra nos documentos um chamado à participação dos docentes para a implantação e execução das reformas, os professores não participam das decisões, apenas sofrem suas conseqüências e, em muito dos casos, não compartilham as concepções que as originaram. Também, na maioria dos casos existe uma considerável distância entre os especialistas responsáveis pelas reformas e as instituições formadoras, que muitas vezes transmitem valores e concepções do Estado Nação, aliadas a uma visão desenvolvimentista do Estado numa perspectiva de Estado de Bem Estar Social (BARRIGA, ESPINOSA, 2001).

A seguir analisaremos alguns aspectos da formação inicial de professores na Argentina, Chile e Uruguai, conforme relatórios dos Ministérios de Educação e o Documento Organização e Estrutura da Formação Docente em Ibero-América (2004), elaborado pelo *Observatorio de la Educación Iberoamericana*, da Organização de Estados Ibero-americanos (OIE), além dos diversos informes do Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e o Caribe (IESALC).

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA ARGENTINA, CHILE E URUGUAI

Argentina

1. Antecedentes: em 1970 as escolas normais que estavam inseridas na educação média, foram transformadas em instituições de nível superior não-universitário: Escolas Normais Superiores. Paralelamente foram criadas outras instituições formadoras de docentes de nível superior não-universitário: institutos de educação superior, colégios superiores e escolas nacionais superiores de comércio, tanto públicas quanto privadas.

Também as universidades ofereceram formação docente, porém estas estavam destinadas quase, exclusivamente, para atuar no nível médio e universitário (RODRÍGUEZ, 2003). Com a aprovação da Lei Federal de Educação n°. 24.295/1993 implementa-se uma transformação do sistema de ensino em sua totalidade e reorganiza-se a formação docente, completando-se esta mudança com a sanção da Lei de Educação Superior n°. 24.521/1995.

2. Objetivos (fixados na Lei Federal de Educação):

- Preparar e capacitar os professores para um desempenho eficaz em cada um dos níveis e modalidades do sistema educativo.
- Aperfeiçoar os docentes de forma permanente sob os pontos de vista científico, metodológico, artístico e cultural.
- Formar investigadores e administradores educativos.
- Formar o docente como elemento ativo de participação no sistema democrático.
- Fomentar o sentido responsável do exercício da docência e respeito pela tarefa educadora.

3. Perfil da formação inicial (define as competências do docente necessárias para implementar as mudanças no sistema educativo):

- 1 Dominar os conteúdos básicos comuns e ser capaz de contextualizá-los em sua atuação docente.
- 2 Fundamentar teoricamente suas práticas de ensino, conforme concepções éticas e sociais do conhecimento, em relação à escola e à educação.
- 3 Ter condições pessoais, formação ética e técnica para estabelecer relações institucionais e pessoais positivas.
- 4 Ser capaz de participar, junto com outros docentes, na elaboração e implementação do Projeto Educativo Institucional, conforme o contexto social particular da escola.
- 5 Ser capaz de analisar e de interpretar os resultados de seu trabalho, de avaliá-lo e de modificá-lo para melhorar a qualidade das aprendizagens.
- 6 Efetuar atividades de busca, sistematização e análise de informação de fontes primárias, de resultados de inovações e de investigações, assim como de bibliografia atualizada sobre temas vinculados com as necessidades de sua prática.
- 7 Ser capaz de participar em investigações educativas.
- 8 Cooperar ativamente em processos de inovação e de

transformação educativa como partes do exercício profissional.

4. Instituições formadoras: (coexistem diversos tipos de instituições):

- 1 Escolas Normais.
- 2 Institutos de Ensino Superior.
- 3 Institutos Provinciais de Formação Docente.
- 4 Institutos Terciários de Formação Docente e Técnica.
- 5 Universidades.

5. Condições de acesso: exige diplomas do ensino médio. Para os maiores de 25 anos que não reúnam esta exigência, o ingresso pode acontecer mediante prova que demonstre o seu conhecimento e formação.

6. Duração da formação: depende do nível educativo no qual se pretende atuar. Em geral, a tendência aponta que para as carreiras orientadas para o desempenho docente no nível inicial e EGB1 e EGB2ⁱⁱⁱ duram três anos e as carreiras são orientadas para a atuação no EGB 3 e em "Polimodal"^{iv} e duram quatro anos.

7. Currículo de formação inicial: há três níveis de concretização curricular, nacional, jurisdicional e institucional. Os conteúdos estão organizados em três "campos":

- 1 Formação Geral: comum a todos os cursos de graduação de formação docente, oferece conteúdos para conhecer, investigar, analisar e compreender a realidade educativa em suas múltiplas dimensões.
- 2 Formação especializada: para níveis e regimes especiais, centrado em um deles e destinado a contribuir com o desempenho da atividade docente adequada aos requerimentos específicos de cada especialização.
- 3 Formação de orientação: formação e ou aprofundamento centrado em ciclos, áreas e ou disciplinas curriculares e suas possíveis combinações.

É importante destacar que a formação leva em consideração a "prática educativa" como componente formativo. Também a partir do segundo e terceiro níveis oferece-se uma formação "focalizada", segundo algumas problemáticas relacionadas com o contexto e sujeitos sociais (contextos rurais, de pobreza, de população indígena, entre outros).

8. Títulos e certificação: o Conselho Federal de Cultura e Educação é o órgão responsável por estabelecer os procedimentos de certificação das aprendizagens. Esta certificação é para exercer funções de docência nas etapas não-universitárias do sistema: inicial, EGB e educação polimodal. As instituições não-universitárias acreditadas pelo Regime Nacional de Credenciamento poderão certificar as seguintes habilitações:

- 1 Formação inicial docente (titulação docente).
- 2 Capacitação, aperfeiçoamento e atualização de docentes em serviço.
- 3 Capacitação pedagógica dos graduados não-docentes.
- 4 Capacitação dos graduados para novos papéis profissionais.

Uruguai

1. Antecedentes: em 1885 implantou-se a escola normal, com a inauguração de um local físico para os institutos normais de Montevideu, dando início ao processo de profissionalização da carreira docente (CARABALLO, 2004). Em 1949 fundou-se o Instituto de Professores Artigas (IPA) em Montevideu, concebido como uma instituição modelo, produtora de uma elite de docentes titulados, inspirado no modelo francês.

A ditadura militar instalada no país, durante a década de 1970, considerou que os professores formados no IPA eram ideologicamente perigosos, assim, em 1977, o governo militar criou vinte e um Institutos de Formação Docente, no interior do país, visando descentralizar a formação docente da capital e a escolarização da formação do professor de ensino médio, objetivando também debilitar o modelo institucional do IPA. Deste modo, os Institutos de Formação Docente do interior – antigos Institutos Normais, desde então são os responsáveis pela formação dos professores de ensino fundamental. E desde 1977 formam, de maneira parcial, os professores que atuam no ensino médio, oferecendo os cursos chamados “tronco comum”, porém não fornecem a formação específica dos distintos professorados.

A formação docente (maestros) para atuar no ensino fundamental tem se institucionalizado historicamente no país, sendo estratégica em todo o território nacional. Mas a formação de professores para o ensino médio é ainda um problema. Em 1997, só a metade dos professores de Montevideu tinha título docente, entretanto, no interior, as proporções desciam a um para cada cinco (OIE, 2004).

Em 1996, o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública inicia uma Reforma Educativa, fundada nos princípios de qualidade e equidade e divide a formação docente em dois aspectos:

formação inicial de professores para o ensino médio e capacitação em serviço.

2. Objetivos:

- 1 Fortalecimento técnico da formação inicial do professorado.
- 2 Promoção da capacitação em serviço.
- 3 Melhoramento gradual das condições do trabalho docente.

3. Perfil da formação inicial

- 1 Selecionar os conhecimentos “geradores” para a formação de competências básicas para o desempenho dos futuros professores como docentes produtivos, criativos, analíticos e críticos.
- 2 Ênfase nas idéias e teorias que ajudem os futuros docentes a organizar-se e construir novos conhecimentos.

4. Instituições Formadoras

- 1 Institutos de Formação Docente (IFD): concentrados no interior do país formam os professores para o ensino fundamental e os professores do ensino médio. Neste último caso, cursam as matérias da parte pedagógica, ficando as específicas em categoria de livres, devendo os alunos passar por provas no Instituto de Professores Artigas (IPA) de Montevidéu. Estão implementando alternativas na modalidade à distância para evitar este traslado.
- 2 Instituto de Professores Artigas (IPA): forma professores para o nível médio. No interior os alunos podem cursar as matérias pedagógicas nos IFD e depois passam por um exame de forma livre das matérias específicas no IPA.
- 3 Instituto Nacional de Ensino técnico (INET): forma professores para o ensino técnico.
- 4 Centros Regionais de Formação de Professores (CERP).
- 5 Instituto Superior de Formação Física depende do Ministério dos Esportes.
- 6 Universidades.

5. Condições de acesso: (as exigências para o acesso aos estudos de formação docente são similares aos implementados para o ingresso nas universidades).

- 1 Para ingressar nos cursos que formam professores para atuar nas etapas inicial e fundamental, exige-se ser aprovado no

segundo ciclo de educação secundária em qualquer orientação, e ou o terceiro de educação técnico-profissional, e ter menos de 30 anos. Não se aplica prova de acesso.

2 Para ingressar nos cursos que formam professores para o ensino médio, a exigência é ter aprovado o segundo ciclo de educação secundária e não ter completado 40 anos.

6. Duração da formação: varia conforme os projetos pedagógicos.

1 Para formar professores da educação inicial: três anos.

2 Para formar professores do ensino fundamental: há projetos pedagógicos que exigem uma duração de três e outros de quatro anos.

3 Para formar professores para atuar no ensino médio: quatro anos.

4 Para ajudante adstrito: dois anos.

5 Para ajudante preparador (biologia, física e química): dois anos e meio.

7. Currículo de Formação Inicial: desde 1985, os projetos pedagógicos dos cursos que formam professores para ensino fundamental, médio e técnico-profissional constam de:

1 Um tronco comum idêntico, constituído por disciplinas da área pedagógica.

2 Disciplinas específicas de formação.

3 Estágio docente em escolas conforme as etapas do ensino onde atuarão futuramente.

8. Títulos e certificação: a Administração Nacional de Educação Pública faz as certificações dos títulos docentes que são as seguintes:

1 Professor de educação comum (ensino fundamental).

2 Professor de educação inicial.

3 Professor de educação média.

4 Professor de educação técnico-profissional.

Chile

1. Antecedentes: a primeira instituição de formação docente chilena foi a Escola Normal de Preceptores criada em 1842 pelo educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, seguindo o modelo da *Ecole Normale* francesa. Em 1854 criou-se a primeira escola normal para mulheres, mantida pela congregação de Freiras do Sagrado Coração de Jesus

(ÁVALOS, 2003).

Em 1889 foi instalado o Instituto Pedagógico e, em 1890, passou a depender diretamente da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade de Chile. Este instituto exerceu liderança durante a primeira metade do século XX. A partir da década de 1940, foram criadas instituições de formação vinculadas a novas universidades, a Universidade de Concepción ficou independente da Universidade de Chile e fundou-se a Escola de Pedagogia da Universidade Católica de Chile. Surgiram, ainda, Escolas de Pedagogia e Faculdades de Educação nas universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso e Católica do Norte. Em 1943 instalou-se um curso Pedagógico Técnico, dependente do Ministério de Educação para formar professores para o ensino técnico-profissional em 1952, que passou a depender da Universidade Técnica do Estado, criado na época. Todas estas instituições formavam professores para o ensino médio.

Durante o governo de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) implementou-se uma reforma da educação que afetou a formação dos professores. Modificou-se a estrutura das escolas normais, que passaram para o nível terciário não-universitário. No governo militar de Augusto Pinochet (1973-1990), foram fechadas as escolas normais e a formação de professores passou para as universidades, implementando-se uma Escola única de Formação Pedagógica para professores de ensino fundamental e médio, destruindo-se o conceito de normalismo, cunhado no século XIX.

Entre 1980 e 1981, os cursos de formação de professores foram decretados “não-universitários”, tirando-os da jurisdição universitária, e foram reestruturados em Academias Superiores ou Institutos Profissionais. O Instituto Pedagógico, que formava professores para o ensino médio, foi separado da Universidade de Chile, e convertido também em Academia (NÚNEZ, 2002).

Em 1987 duas Academias Superiores de Ciências Pedagógicas foram reintegradas à categoria de Ciências da Educação. No final da ditadura militar, a formação docente voltou à jurisdição universitária, como consequência da Lei orgânica Constitucional de Ensino aprovada em 1990 (ÁVALOS, 2003).

2. Objetivos:

- Apoiar a formação de docentes em universidades estrangeiras.
- Gerar ações para que os docentes se apropriem da Reforma Curricular.
- Gerar novas propostas de formação inicial, estimulando as

inovações institucionais na formação docente.

3. Perfil da formação inicial: que os professores possam

- 1 Responsabilizar-se pelo sucesso das aprendizagens de seus alunos.
- 2 Orientar o ensino de aprendizagens significativas.
- 3 Assumir a diversidade existente entre seus alunos.
- 4 Elaborar projeto e modificar componentes curriculares.
- 5 Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.
- 6 Manipular novas metodologias, técnicas de trabalho e material de apoio.
- 7 Animar atividades complementares

4. Instituições formadoras:

1 Universidades:

- Universidades tradicionais: são as universidades autônomas que recebem recursos públicos e se agrupam no Conselho de Reitores de Universidades Chilenas, divididas em:
 - a. Universidades tradicionais antigas: são oito instituições que existiam antes de 1980, duas instituições estatais e seis privadas.
 - b. Universidades derivadas: criadas após 1981, a partir das sedes de algumas universidades tradicionais.
- Universidades privadas autônomas: instituições particulares criadas a partir de 1981, que têm plena autonomia, outorgada pelo sistema de avaliação e credenciamento.
- Universidades sob supervisão: são instituições privadas que estão sendo supervisionadas pelo sistema de avaliação e credenciamento.

2 Institutos profissionais:

- Institutos profissionais autônomos: têm plena autonomia outorgada pelo sistema de avaliação e credenciamento.
- Institutos profissionais sob supervisão: estão sendo supervisionados pelo sistema de avaliação e credenciamento.

5. Condições de acesso:

- 3 As exigências para ingresso são: certificado de ensino médio e uma prova de seleção acadêmica.
- 4 Quando as vagas são limitadas, as instituições poderão incorporar mais exigências de acesso (em geral leva-se em

consideração a média das notas obtidas no ensino médio).

6. Duração da formação: existem diversos tipos de projetos pedagógicos de formação docente: em média, a duração dos cursos varia de três a cinco anos para os professores que atuaram no ensino infantil e básico, e cinco anos para a formação de docentes para o ensino médio.

7. Currículo de formação inicial: como as instituições formadoras têm autonomia, os currículos são variados. Porém, possuem uma estrutura comum no que diz respeito à agrupação de disciplinas por área e por duração semanal:

- 1 Área de Formação Geral (AFG).
- 2 Área de Formação Profissional (AFP).
- 3 Área de Especialidade (AE).

Enfim, em geral nos países da América Latina existe uma tendência a unificar o nível de formação, rompendo com a dicotomia que caracterizava historicamente a formação docente, ou seja, os docentes que atuavam no ensino fundamental eram formados no ensino médio e os docentes que atuavam no ensino médio eram formados em nível superior não-universitário. Existe uma propensão para elevar a formação dos professores para o nível superior, por razões políticas e econômicas como é o caso do Chile, que buscou desmobilizar a organização dos docentes e estudantes das escolas normais e economizar recursos unindo orçamentos das escolas normais e das universidades. Em outros casos explicam-se estas mudanças com argumentos que asseguram que o nível superior, especialmente nas universidades, oferece uma melhor formação científica além de promover a pesquisa, coisa que as escolas normais não faziam.

Em alguns países da região foram criadas Universidades Pedagógicas com o intuito de oferecer uma melhor formação e desenvolver a pesquisa educativa, como uma forma de elaborar propostas para solucionar os problemas educacionais, tanto das escolas, como contribuir com a implementação das políticas públicas para o setor educativo.

Em geral, as instituições formadoras são organizações acadêmicas das mais diversas, e a grande maioria conta com pouco desenvolvimento das tecnologias da informação. Apresentam um modelo de gestão dual: Secretarias de Educação e Centros de Educação Superior. A oferta, no setor privado, em relação aos cursos de formação docentes

tem crescido. Os mecanismos de seleção para o ingresso são flexíveis, facilitando, de certa forma, o acesso de aspirantes com pouca formação e com uma bagagem cultural deficiente. A duração dos cursos varia conforme o tipo de instituições formadoras, estendendo-se de três a cinco anos, segundo os diferentes casos. Existe uma marcada tendência à feminização da carreira docente, além de poucos mecanismos para assegurar a qualidade social destes cursos.

Como podemos verificar as reformas educacionais empreendidas nos países da América Latina, que fazem desta pesquisa, colocam centralidade na figura do professor, sendo considerado o sujeito fundamental para o sucesso das mudanças educativas. E anunciam uma série de medidas políticas para melhor as condições de formação e de trabalho dos docentes.

Com efeito, as matrizes das reformas em relação à formação de professores assinalam interesse em mudar o lócus da formação inicial dos docentes, passando do nível médio para o nível superior, o que em princípio poder-se-ia considerar um avanço dado que, os objetivos explicitados nas iniciativas reformistas demonstram preocupação com a pesquisa educativa. Porém, ainda a concepção de pesquisa sustentada nestas propostas se centra apenas em questões do cotidiano docente com escassa discussão e análise teórica. Além disto, em geral quando, em alguns países, a formação de professores, é elevada ao nível de educação superior, na maioria dos casos, acontece em instituições não-universitárias, que não estão comprometidas com a pesquisa acadêmica.

Além disto, em todos os países, se destaca nos documentos consultados, a necessidade de articular as ações das instituições formadoras com as escolas das diferentes redes de ensino, as pesquisas mostram que ainda esta articulação é insuficiente e precária, portanto, se mantém uma grande distância entre os formadores dos docentes e a realidade escolar.

Por fim, um outro aspecto a se considerar, o Estado aparece diretamente vinculado à formulação destas políticas, porém profundamente condicionado às diretrizes e orientações de organismos bilaterais de financiamento; deste modo, embora em termos do discurso se diga que para implementar as reformas se levará em consideração a necessidades e participação dos docentes, na prática as ações empreendidas são organizadas e direcionadas centralizadamente, a partir de propostas de especialistas que muitas das vezes não pertencem à área da educação. Portanto, apesar de existirem alguns avanços em termos de formação docente, todavia os governos de América Latina terão que investir

amplamente na formação e valorização do profissional docente, para superar as desigualdades regionais.

Notas

ⁱ Destacam-se as propostas expressas nos documentos dos organismos internacionais, considerados mais relevantes: *Educación y conocimiento: transformación productiva con equidad (1992)*, apresentada pela CEPAL y UNESCO; *Educación para todos (1990)* de UNESCO, UNICEF, PNUD, *Educación Primaria (1991)* do BM e os *Informes Anuales sobre América Latina de 1989, 1991, 1993 y 1994* del BID.

ⁱⁱ No dia 6 de junho de 2003, a Oficina Regional de Educação da UNESCO, para América Latina e Caribe, UNESCO/Peru e o Programa de Educação Básica da Cooperação Técnica Alemã ao Desenvolvimento PROEDUCA/GTZ assinaram um convênio de cooperação para realizar uma pesquisa regional sobre o estado da formação e capacitação dos professores.

ⁱⁱⁱ A Lei Federal de Educação/1993 estabeleceu a organização do ensino básico, chamado Educação Geral Básica (EGB) e trata de um ciclo de estudos obrigatórios de 9 anos, dividido em:

- EGB I: 1º, 2º e 3º Anos de escolarização.
- EGB II: 4º, 5º, 6º e 7º Anos de escolarização.
- EGB III: 8º e 9º Anos de escolarização. Atualmente esta etapa chama-se Educação Secundária Básica.

^{iv} Quando se terminam os estudos de EGB, que são obrigatórios, deve-se prosseguir com os estudos no “Polimodal” (ciclo de três anos com distintas modalidades), que, uma vez concluídos, o habilita para cursar estudos de Nível Superior (terciário ou Universitário).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGENTINA. Ley Federal de Educación (LFE) n° 24295/1993 (<http://www.me.gov.ar/validez/res1442.html>, acesso em 04 de abril de 2006)

_____. Ley de Educación Superior (LES) n° 24521/1995 (http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Ley_24_521/ley_24_521.html, acesso em 04 de abril de 2006)

ÁVALOS, B. La Formación Docente Inicial em Chile. Informe IESALC, 2003.

BANCO MUNDIAL. *Primacy Education. A World Bank Policy Paper*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Washington D.C, 1991, 23.

BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001, n. 25, enr./abr. p. 17-43.

CARABALLO, D. La Formación Docente en el Uruguay. Evolución, Estado de Situación y Perpectivas. Informe IESALC, 2004.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de transformación productiva com equidad*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile, 1992, p. 129.

CORRALES J. *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. Publicación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, CINDE y Diálogo Interamericano. Chile, 1999, p. 3.

NÚÑEZ, I. La formación de docentes. Notas históricas. In: AVALOS Beatrice. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

OIE. Observatorio de la Educación Iberoamericana. Organização e Estrutura da Formação Docente em Iberoamérica, 2004.
(www.oei.es/linea6/informe.PDF, acesso em 04 de abril de 2006)

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formación docente argentina: desafios de la implantación de la red federal de formación docente continua (RFFDC). Colômbia: Edições Antropolis, 2003.

UNESCO, UNICEF, PNUD Y BANCO MUNDIAL. “Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje básico.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XX, N°1. Centro de Estudios Educativos. México, 1990, p.149

Recebido em dezembro de 2007

Aceito em março de 2008