

As políticas de formação de professores nos países do Cone Sul: semelhanças e diferenças com o caso brasileiro

RAFAELA CAROLINA LOPES
Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Brsail)

AGUSTINA ROSA ECHEVERRÍA
Professora associada da Universidade Federal de Goiás (Brasil)

1. Reformas educacionais na América Latina

A crise da década de 1970 no modo de produção capitalista revelou que os modelos fordista e taylorista eram inadequados para os novos modos de produção que se tornaram mais flexíveis, dinâmicos e produtivos (SANTOMÉ, 1998). Os discursos neoliberais emergentes passaram a outorgar à escola o papel de qualificar os indivíduos para competir em um mercado de trabalho que sofria profundas mudanças. A educação se torna estratégica dentro da “engrenagem” econômica. De um modo geral, nos países onde foram adotadas as políticas neoliberais, as reformas educacionais deram grande ênfase à formação de professores. Sobre o papel outorgado ao professor nesse contexto, Santomé (1998) destaca:

Da mesma forma que na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que, sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem-sucedida. (SANTOMÉ, 1998, p. 21).

Em 1979, os países da América Latina e Caribe foram convocados a participar da “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico” na Cidade do México. Nessa reunião, foram identificadas as graves carências da educação na região entre as quais se destacavam: baixos índices de escolaridade e altos índices de analfabetismo. Relacionando a resolução desses problemas com o desenvolvimento econômico da região, a totalidade de ministros presentes aprovou o documento que continha os objetivos e estratégias de superação dessas carências que ficou conhecido como Declaração do México (RODRIGUEZ, 2006), mas as ações neoliberais no campo educacional ganharam forma após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Nesse contexto, reformas educativas similares passaram a ser implantadas em países com realidades distintas, fazendo surgir a ideia de uma tendência mundial que se sobrepõe às peculiaridades nacionais.

A escolha de alguns desses países para o presente estudo reside no fato de fazerem parte da mesma sub-região geográfica (Cone Sul) e vivenciarem a partir das últimas décadas do século XX amplas reformas educativas similares.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 60/2 – 15/10/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. O caminho metodológico da pesquisa

A presente pesquisa utilizou a análise de documentos como método autônomo, o que significa que contou com a informação sobre a realidade em estudo documentada neste tipo de dados (FLICK, 2009). No que se refere ao acesso aos documentos, tratou-se de um acesso de publicação aberta, ou seja, os documentos estão publicados e acessíveis a qualquer parte interessada. O estudo foi conduzido, considerando que os documentos representam uma versão específica da realidade, o que significa que se deve questionar sempre quem produziu o documento e com que objetivo. Para tanto, o pesquisador busca atingir, através dos significados do conteúdo textual, outros possíveis significados. No presente trabalho foram organizados vários tipos de documentos (livros, revistas científicas, leis, normas e pareceres) referentes às formulações de políticas de formação de professores nos países estudados, para num segundo momento interpretá-los em uma perspectiva comparativa entre os casos propostos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As principais fontes de dados foram livros na forma textual e artigos e documentos encontrados em sítios de divulgação científica e dos órgãos nacionais dos respectivos países. Assim, o tratamento metodológico consistiu nas seguintes etapas principais: 1) busca e organização do material de acordo com os objetivos propostos; 2) leitura inicial / exploratória do material; 3) análise segundo o método mais conveniente para a proposta – o estudo comparativo.

A aplicação do método comparativo nas pesquisas em ciências humanas historiográficas consiste em procurar semelhanças e diferenças existentes entre dois meios sociais distantes, seja temporal ou espacialmente, com a finalidade de compreendê-los. Esse tipo de estudo possibilita uma visão mais abrangente da realidade estudada, por meio da análise profunda dos processos sociais específicos (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

Portanto, após a leitura dos documentos encontrados, os esforços foram direcionados à determinação de níveis estratégicos que nos possibilitassem agrupar fatos e fenômenos ocorridos em cada caso e elucidar as semelhanças e as diferenças encontradas. Para Schneider e Schmitt (1998), a identificação eficaz desses níveis estratégicos é o que garante a correta articulação entre a teoria e os dados empíricos, na compreensão sociológica. E a identificação dos níveis mais viáveis para nosso estudo, que permitiram uma melhor articulação entre os dados encontrados, residiu na escolha de momentos históricos específicos que abrangeram os quatro países do estudo.

3. A colonização da América e a educação

A maneira de conceber a educação nos países latino-americanos pode ser percebida de modo distinto em diferentes momentos históricos. Se remontarmos ao período da colonização, poderemos verificar diferenças nas posturas de espanhóis e portugueses em relação à educação nas colônias. Enquanto os colonizadores espanhóis trouxeram seu sistema educacional e universidades para suas colônias, a coroa portuguesa não, e ainda proibiu que escolas superiores fossem criadas no Brasil. Sobre a postura dos portugueses perante a educação no Brasil, tão diferente dos espanhóis em suas colônias, Puiggrós (2006) afirma:

En Brasil la situación era distinta. Los portugueses habían decidido evitar la difusión de las ideas y la educación. Por eso existieron muy pocos establecimientos educativos y las primeras universidades recién florecieron en el siglo XX. En cambio en la América hispánica en los siglos XVI y XVII se establecieron las bases de un sistema bifurcado que llevó a la educación las diferencias entre salvajes y civilizados, siguiendo con la ideología educativa inaugurada en la escena de los requerimientos (PUIGGRÓS, 2006, p. 33).

Os espanhóis se instauraram na América, considerando-se os detentores do direito de educar, uma vez que defendiam a superioridade de sua cultura. Eles se impuseram aos nativos da região como fizeram com os mouros e judeus e sequer consideraram as peculiaridades culturais e históricas dos indígenas ao se empenharem em sua cruzada cultural no novo mundo. Segundo Puiggrós (2006, p.26): "El descubrimiento de América no produjo un "encuentro entre dos culturas", sino el mayor genocidio de la historia".

A vinda dos Jesuítas para o Brasil em 1549, com o objetivo de converter o novo mundo, introduziu na colônia uma educação que impregnava o povo colonizado de tradições e costumes do meio cultural português. Assim como na América espanhola, o resultado não foi o intercâmbio entre duas culturas tão diferentes, senão a violenta imposição da cultura de um povo sobre o outro.

O fato de a economia colonial brasileira ser fundada na agricultura de grande propriedade e no trabalho escravo foi tido como justificativa para uma educação escolar rudimentar, que não demandava saberes sistematizados e se destinava a um limitado grupo de indivíduos pertencentes à oligarquia rural (ROMANELLI, 1978).

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os membros da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, determinou que as escolas jesuítas fossem fechadas e que a educação passasse a ser transmitida por leigos nas chamadas aulas régias, que seriam mantidas pela Coroa Portuguesa (SAVIANI, 2007).

Após a expulsão dos jesuítas a estrutura educativa existente se desmantelou, tendo sido substituída com dificuldade. Essa dificuldade encontrada em organizar um sistema educacional e o fato de a educação servir apenas aos interesses da classe dominante foi determinante no pouco interesse em organizar um sistema de formação docente que se observa nos períodos seguintes da história do Brasil. Isso porque a educação não foi considerada relevante nesses contextos sócio-históricos.

A emergência de uma classe intermediária no Brasil, ligada à atividade mineradora, que almejava a ascensão na estrutura socioeconômica e política da época e pretendia fazê-lo por meio da educação, ocasionou uma diversificação da demanda escolar. Como o quadro socioeconômico do Brasil anterior era constituído por indivíduos que viviam na servidão ou na escravatura – camadas inferiores – e pela oligarquia rural – classe dominante, a burguesia estreitou relações com a última classe, uma vez que buscava obter ocupações que não exigissem trabalho físico, como funções administrativas e intelectuais. Em decorrência dessa aproximação, a burguesia passou a frequentar as escolas direcionadas às elites rurais (ROMANELLI, 1978).

No entanto, essas relações eram contraditórias, visto que ao mesmo tempo em que a classe intermediária dependia econômica e politicamente da oligarquia rural, se encontrava vinculada aos ideais liberais, difundidos na Europa, contrários à escravidão e favoráveis à república. Mais tarde, essa contradição

provocaria a ruptura entre a burguesia e a oligarquia rural, culminando na abolição da escravatura, na proclamação da república e na implantação do capitalismo industrial no Brasil (ROMANELLI, 1978).

Com a vinda do Príncipe Regente ao Brasil, em 1808, foram deflagradas algumas mudanças no sistema educacional, como a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos. A educação continuou a servir à elite aristocrática do país, sendo o ensino secundário apenas um meio de preparar os filhos da classe dominante para que ingressassem nos poucos cursos superiores aqui existentes ou nas universidades da Europa.

4. A educação na consolidação dos estados nacionais ibero-americanos

As nações hispano-americanas se desenvolveram historicamente em um movimento pendular entre os conservadores (modelo tradicional) e os liberais (modelo moderno) e a educação desde o princípio esteve vinculada a interesses eminentemente políticos.

Durante o século XIX, foram desencadeados inúmeros movimentos de libertação na América. Os precursores dos movimentos de independência da América espanhola – São Martín, Bolívar, O’Higgins, entre outros – eram descendentes da elite espanhola nascidos na América – *criollos*. Eles estudaram na Espanha a fim de se tornarem militares e, portanto, entraram em contato com os ideais iluministas bastante difundidos na Europa, na época.

Já no Brasil, o movimento de independência concretizara os ideais da aristocracia agrária, especialmente dos grandes proprietários ligados à produção açucareira. Esse setor era liderado por uma elite herdeira das influências europeias, formada por intelectuais, magistrados e membros da burocracia e do clero. Essa camada de intelectuais persuadiu o príncipe regente a apoiar os objetivos da aristocracia rural, transformando-o num instrumento de suas reivindicações. A vontade da elite agrária era de que a independência provocasse apenas o rompimento dos laços coloniais, sem, contudo, alterar a estrutura socioeconômica da época. Para cumprir essas expectativas, era necessário que o príncipe regente impedisse radicalizações e mobilizações políticas que pudessem ocasionar a formação da república democrática (FIGUEIRA, 2000).

Na América espanhola, os movimentos de libertação se prolongaram por vários anos, enquanto no Brasil, as lutas pela consolidação da independência envolveram apenas algumas províncias e foram de curta duração.

Após a independência, com o intuito de consolidar os Estados Nacionais e de “civilizar” (aos moldes das sociedades europeias) seus habitantes, os países da América Espanhola, de modo geral, se empenharam em sobrepujar o modelo conservador – herança do período colonial – e organizar uma educação a fim de superar a miséria, a fragmentação linguística e cultural e criar instituições modernas e estáveis. Para que esses objetivos se concretizassem, era necessária a elaboração de políticas educacionais em longo prazo e o direcionamento de investimentos advindos do Estado para a formação de professores e a construção de escolas. Nesse contexto, surgiu em alguns países uma geração de liberais, chamados de “estadistas da educação”, entre os quais podem ser citados: Domingo F. Sarmiento, na Argentina, e José P.

Varela, no Uruguai (SAVIANI, 1986). Além disso, os estadistas da educação consideravam relevante que se criassem instituições superiores a fim de alcançar a sociedade moderna que eles idealizavam.

Em um contexto de confrontações políticas, religiosas e filosóficas, num movimento entre o tradicional e o moderno, surge a formação docente a fim de consolidar a escola como instituição civilizadora, homogeneizadora e ordenadora das nações em formação (DEMARCHI, 2004).

A criação de escolas destinadas à formação de professores esteve intimamente relacionada com a institucionalização do ensino público no mundo moderno, guiada pela disseminação das ideias liberais, que defendiam a criação de escolas normais destinadas à formação de professores leigos – período da criação da Escola Normal Francesa, que serviu de modelo para as escolas normais latino-americanas. E durante o século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais na América Espanhola, essa ideia pôde se concretizar juntamente com a implantação de sistemas públicos de ensino (TANURI, 2000).

A Argentina recebeu um considerável contingente de imigrantes, vindos da Europa e do Oriente Médio, durante a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX. O país se constituiu como nação a partir de um genocídio das tribos indígenas nativas e de uma política de integração de sua diferenciada população. Essa política se baseava na organização de um sistema educacional nacional, em que todos deveriam ser socializados segundo os mesmos princípios neutros e universais, independentes de nacionalidade, religião ou origem social (DUSSEL, 2001). A educação tornou-se, portanto, o meio mais eficaz de garantir a ordem da república e a integração nacional, idealizadas pelos liberais, e a escola pública constituiu, nesse contexto, um mecanismo de assimilação das massas heterogêneas que habitavam o país (PUIGGRÓS, 2006).

A formação do Estado Argentino se caracterizou por medidas centralizadoras no âmbito das políticas sociais, como educação e saúde. Dentro da política de integração nacional, a escolarização fundamental foi ampliada e um sistema centralizado de formação de professores foi organizado. Sobre essa relação da educação com a formação política e social da Argentina, Birgin (2001) afirma:

La expansión y consolidación del sistema de escolaridad básica se concretó en las últimas dos décadas del siglo XIX. Se trató de un proceso en el que se estatizó la educación existente. Las escuelas pasaron a constituirse en espacios creados por el Estado para la construcción de la ciudadanía desde una ética republicana (...). De la mano de esa expansión, la Nación creó y extendió el conjunto de escuelas normales en las que formó al "cuerpo" docente (BIRGIN, 2001, p.227).

A Constituição unitarista de 1853 expunha o papel do Estado em relação à educação, considerando-a obrigatória, gratuita e como um direito universal de todos os cidadãos. Após essa Constituição, foram sancionadas leis que regulavam a profissão e formação docente no país (POGRÉ; ALEVATTO; GAWIANSKY, 2004).

No Chile recém-independente, o general O'Higgins permaneceu no poder até 1823, quando foi forçado pela oposição conservadora a renunciar. Seguiu-se uma instabilidade política que perdurou até a promulgação da Constituição Conservadora em 1833.

O educador argentino Sarmiento, em seu período de exílio no Chile, liderou a criação da Escola Normal de Preceptores em 1842, que se configurou como a primeira forma institucional de formação de

professores do Chile independente e que, mais tarde, se transformou em modelo de formação docente para a América Espanhola (POGRÉ; ALEVATTO; GAWIANSKY, 2004).

O Uruguai venceu a luta contra a Espanha em 1811. No entanto, em 1821 a região foi ocupada e anexada ao território brasileiro, sob o nome de Província Cisplatina, até que em 1825, sob a liderança de Juan Antonio Lavalleja, foi proclamada a independência do país – que só foi reconhecida pelos brasileiros e argentinos em 1828 (FIGUEIRA, 2000).

Durante a Grande Guerra contra a Argentina, foi criado o Instituto de Instrução Pública, primeira instituição nacional vinculada à educação no país. O Instituto tinha como função estabelecer e examinar os requisitos que devia obedecer um professor, assim como conferir o título de docente a quem fosse aprovado. Após a guerra, uma classe política liberal emergiu no país e liderou um movimento a favor da necessidade de o Estado elaborar políticas educacionais e investir na formação de professores. Nesse contexto foram criadas as escolas normais públicas para formar professores a fim de consolidar a escola como instituição ordenadora da nação (DEMARCHI, 2004).

No Brasil, após a proclamação da independência, o país foi governado por Dom Pedro I, em regime imperial, visto que a formação da república ocorreu apenas em 1889. Ou seja, a elite agrária do país obteve êxito em seus objetivos em um considerável período de tempo. A primeira Constituição Brasileira, de 1824, inferia que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos, porém, apenas uma pequena parcela da população era considerada cidadã. Em 1835, foi criada no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal brasileira, com o objetivo de formar professores para atuassem no ensino primário e eram oferecidos cursos públicos de nível secundário. Após este marco inicial, várias províncias inauguraram suas Escolas Normais e o ensino normal foi durante muito tempo a instituição pública que assumia o papel de formar quadros docentes para o ensino primário em todo o país (TANURI, 2000).

Enquanto alguns países, como a Argentina e o Uruguai, implantavam seus sistemas nacionais de educação, no Brasil, as ideias pedagógicas não se concretizavam. Pretendia-se organizar a educação numa ampla rede de escolas articuladas entre si, segundo as mesmas normas e objetivos por todo o território nacional, mas isso não foi possível, pois para a concretização dessas ideias eram necessárias condições materiais advindas de investimentos do governo imperial, que em tal período eram irrisórios (SAVIANI, 2007).

A educação foi considerada o cerne do movimento de modernização e ordenamento do Chile, da Argentina e do Uruguai e o professor ocupava papel central nesse processo. Já no Brasil, onde durante as primeiras décadas da recém-proclamada (1889) república, percebe-se a consolidação de um estado oligárquico, subordinado às elites dominantes constituídas por produtores rurais paulistas e mineiros, a disseminação e a expansão da educação não foram priorizadas.

No entanto, a última década do século XIX e o início do século XX, foram marcados pelo crescimento urbano e relativo desenvolvimento industrial, o que colocou em cena dois personagens que não comungavam dos interesses e práticas políticas das oligarquias agrárias: o proletariado e a classe média – funcionários públicos, militares, pequenos empresários, entre outros. A classe média demonstrou interesse em alfabetizar as classes populares na tentativa de descentralizar o poder absoluto da oligarquia agrária através das eleições diretas e secretas. Na Constituição de 1891, primeiro marco legal da república

brasileira, manteve-se a descentralização do ensino básico nas províncias e municípios e a responsabilidade do Estado pelo ensino secundário e superior, já estabelecida na Constituição de 1834 (FIGUEIRA, 2000).

5. Reformas educacionais do desenvolvimento industrial à crise de 1970

Na Argentina, no início do século XX, foi deflagrado um processo de expansão escolar. Na década de 20, se desencadeou uma reforma universitária liderada pelo movimento estudantil da Universidade de Córdoba e com o apoio dos estudantes das outras principais universidades do país. As conquistas provenientes desse movimento estruturaram o sistema universitário argentino, assim como ocasionaram uma renovação didática nas escolas primárias, por meio da disseminação de novas teorias educacionais (como as teorias de Dewey e Montessori) por publicações e congressos (POGRÉ; ALEVATTO; GAWIANSKY, 2004).

O período entre 1966 e 1983 foi marcado por sucessivos golpes militares e regimes repressivos na Argentina. Em 1966, o general Juan Carlos Onganía pôs fim ao regime democrático e instaurou um governo militar severo, que acarretou consequências devastadoras para o sistema educativo nacional, como um significativo desmantelamento do corpo docente existente (PUIGGRÓS, 2006).

No Chile, durante as primeiras décadas do século XX, houve a consolidação de um corpo profissional docente, advindo das Escolas Normais e do Instituto Pedagógico. Nos anos 40, o governo do Chile tinha como lema: "Governar é educar", em que argumentava a relevância da educação para o desenvolvimento econômico do país e que, conseqüentemente, impulsionou a expansão da formação docente. Esse novo cenário possibilitou um momento de discussões sobre orientações pedagógicas e abertura às novas influências, como é o caso da pedagogia social de John Dewey. O Primeiro Congresso de Ensino Normal, ocorrido em 1944, e o Primeiro Congresso de Educação, ocorrido em 1945, trouxeram para o nível acadêmico a discussão acerca da formação única de professores primários e secundários e da elevação da formação de professores no nível universitário. Do ponto de vista legal, o Estado controlava e regulamentava as instituições de formação docente. As Escolas Normais adquiriram alto nível de qualidade e se constituíram durante a maior parte do século XX na forma mais eficiente de mobilidade social para as classes baixa e média (ÁVALOS, 2003).

No período entre 1971 e 1973, o Chile foi governado por Salvador Allende em regime socialista – as ações do governo basearam-se na socialização do país, por meio da reforma agrária e da nacionalização da exploração do cobre - e aprofundou alguns aspectos da reforma educativa da década anterior, com um forte conteúdo ideológico: incentivo à participação e controle das instituições educacionais pelas organizações políticas e sindicais e atribuição de um papel mobilizador para a educação que a orientação socialista necessitava naquele momento. A formação inicial de professores sob o regime socialista era realizada exclusivamente por universidades públicas (ÁVALOS, 2003).

O governo socialista enfrentou forte oposição das forças conservadoras e do governo estadunidense, que impôs inúmeras sanções políticas e econômicas ao país e apoiou os militares no golpe de estado liderado pelo general Augusto Pinochet, em 1973, que instaurou uma ditadura que durou até 1990 e acarretou mudanças significativas na educação.

No Uruguai, as instituições criadas com o intuito de formar professores foram se encarregando de estabelecer os requisitos necessários para um professor, as regras de acesso aos cursos de formação e as normativas desses cursos, resultando na elaboração de um perfil de profissional docente, que devia ser um educador moral e intelectual (DEMARCHI, 2004).

Em meados da década de 1920, alguns educadores afirmavam que os cursos de formação docente necessitavam de um maior suporte científico e especializado. Para tanto, em 1929, o então Ministro de Instrução Pública, Rodríguez Fabregat, elaborou um projeto de criação de uma Faculdade de Pedagogia, que ficaria responsável pela formação de professores no nível terciário (DEMARCHI, 2004).

Na Argentina, no Chile e no Uruguai, percebe-se que ainda no início do século XX se manteve a concepção positivista de educar para a ordem e a moral, visto que a escola e os professores eram encarregados de transmitir os conhecimentos e os valores morais, além de proporcionar uma consciência nacional aos alunos.

No Brasil, após o Golpe de 1930 foi instaurado um governo provisório, que buscava a hegemonia da burguesia industrial. Na educação, os anos 20 e 30 também foram marcados pelo início das discussões sobre formação de professores, em especial para a escola secundária. Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior surgiram em face das diferentes propostas de universidade emergentes na década de 30 – Universidade do Distrito Federal (UDF) e Universidade de São Paulo (USP).

A introdução dessas novas ideias pedagógicas na legislação escolar brasileira ocasionou modificações na Escola Normal. Em 1932, Anísio Teixeira propôs que, sendo a escola normal um lócus de profissionalização do professor, todos os seus cursos deveriam possuir o caráter específico que lhes determinaria a profissão do magistério (TANURI, 2000).

Assim como na Argentina, os educadores ligados ao movimento da Escola Nova questionavam a tradicional educação brasileira que continuava permeada pelos princípios positivistas – que consideravam a educação como sendo neutra e isolada do contexto social. Esse movimento se contrapunha ao fato de que mesmo sendo um país com um crescente processo de industrialização, o Brasil ainda se encontrava com quadros sociopolíticos atrasados, mantendo uma oligarquia ainda dominante. Os inovadores da educação almejavam a inserção da educação no âmbito social, de modo que a escola contribuísse para o processo de avanço do capitalismo industrial no país. Os educadores da época se empenharam em divulgar as ideias da escola renovada em publicações, cursos e conferências, surgindo assim uma nova consciência educacional no país (TANURI, 2000).

O processo de elevação dos cursos de formação de professores no nível terciário, no Brasil, se assemelha ao que aconteceu no Uruguai, no início da década de 20, quando o Ministro de Instrução Pública elaborou um projeto de criação de uma Faculdade de Pedagogia, que assumiria o papel de formação de professores no nível universitário. Já na Argentina e no Chile, esse movimento ocorreu mais cedo, nas últimas décadas do século XIX.

Durante as décadas de 30 e 40, assistiu-se no Brasil a uma situação semelhante à que ocorria no Uruguai: a emergência da concepção dualista de educação, que considerava que o ensino secundário era destinado aos jovens das camadas médias e superiores como meio de prepará-los para o ensino superior

e os tornassem os “condutores da nação”, enquanto o então criado sistema paralelo de educação profissional era destinado para os jovens provenientes das camadas populares, que se tornariam os “trabalhadores da nação”.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estipulava uma distinção entre a formação do professor primário, realizada em escolas normais ou institutos de educação e a do professor secundário, realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

No Brasil, entre a década de 30 e meados dos anos 60, se instaurou certo equilíbrio entre a política nacionalista e populista e a expansão industrial, uma vez que o Estado apoiou a industrialização, oferecendo condições para a sua consolidação e, portanto, recebeu apoio dos empresários em seu ideal nacionalista. Entretanto, após a intensa penetração do capital estrangeiro no país, percebe-se um distanciamento entre a expansão econômica e o modelo político de massas. Em 1964, ao se instaurar a ditadura militar, o governo assumiu um papel centralizador perante as instituições públicas e a educação, considerada esta uma peça importante no projeto desenvolvimentista nacional, não ficou de fora (ROMANELLI, 1978).

O governo militar implementou duas reformas educacionais de destaque: a lei n. 5.540 de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio e a LDB n. 5.692 promulgada em 1971, que foi mais enfática quanto à habilitação necessária aos professores: curso superior de curta duração para o exercício até o 1º grau e de plena duração para o 2º grau e habilitação de 2º grau para exercício até a metade do 1º grau (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

É relevante salientar que as leis de educação promulgadas anteriormente à LDB de 1996 tratavam apenas do locus de formação de professores e da admissão destes na carreira docente, não mencionando os aspectos teóricos e metodológicos da formação; formação continuada, capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério.

6. Formação docente no pós- crise e advento do neoliberalismo

Nos anos subsequentes à crise capitalista de 1970, os países desenvolvidos impulsionaram modificações econômicas e políticas a fim de restabelecer o padrão acumulativo do sistema capitalista, ocasionando uma reestruturação do capital e das relações sociais. Os grupos e empresas dominantes dos países desenvolvidos passaram a se organizar a fim de se fortalecerem novamente politicamente ante as transações comerciais e argumentavam a favor do fim das regulamentações do Estado no mercado. Esses grupos resgataram os ideais liberais do século XVIII para justificar que a crise pela qual a economia passava era decorrente da intervenção do Estado na economia, que evitava que as forças do mercado agissem livremente (SIQUEIRA, 2009).

Sendo assim, a partir da década de 80, se iniciou a deflagração dos princípios neoliberais pelo mundo, na perspectiva de se implementar um nova ordem econômica global capaz de superar a crise do capitalismo e suprimir os ânimos e as expectativas da esquerda.

O Chile, além de ter sido o primeiro país da América Latina a implantar o “receituário” neoliberal, foi o país que o incorporou de forma mais veemente. Segundo alguns analistas, o governo militar chileno, encabeçado por Augusto Pinochet, foi o primeiro governo propriamente neoliberal do mundo (ECHENIQUE, 2003).

Durante o governo militar foi criado o “Consejo Nacional de Formación Docente”, que foi o principal responsável pelas modificações institucionais na formação de professores em tal período. As primeiras ações do governo militar foram: fechar as escolas normais e desmontar a estrutura educacional do período socialista, que centralizava praticamente todas as ações educacionais. No governo de Allende, o Estado era o principal financiador e articulador de todo o sistema educacional. Já nos anos que se seguiram, o papel do Estado passou a se restringir a direcionar insumos materiais, avaliar o sistema educativo e prestar assessorias técnicas – que podem ser compreendidas como mecanismos de controle da ditadura. Em 1979, Pinochet anunciou que a ação do Estado ante a educação se restringiria à educação básica e lançou uma política de autofinanciamento das universidades. Assim, a reforma educacional ocorrida no período se baseou na descentralização – municipalização de todo o sistema fundamental e médio – e gradativa privatização da educação superior (ÁVALOS, 2003).

A formação de professores sofreu alterações significativas durante o governo ditatorial, uma vez que os militares desencadearam ações de intervenção nas universidades chilenas. Nas palavras de Núñez (2002, p.33 apud Ávalos, 2003, p.7): “se produziu uma limpeza ideológico-política no professorado, especialmente nas faculdades ou carreiras de ciências sociais e educação”.

Em 1976, a Argentina sofreu um golpe militar, que pôs fim ao governo de Isabel Perón, caracterizado por intensas disputas de forças entre a direita e a esquerda do país. O regime autoritário promoveu significativas mudanças em todos os setores sociais, principalmente na educação pública. Sobre isso, Puiggrós (2006) afirma:

Tres flagelos asediaron a la educación a partir del golpe militar que derrocó a Isabel Perón en 1976: la represión dictatorial, el desastre económico-social y la política neoliberal (PUIGGRÓS, 2006, p.165).

Durante a ditadura no Uruguai (1973-1985), houve desmantelamento do quadro permanente de docentes públicos e perda acentuada de autonomia. Em 1977, foram criados vinte e um Institutos de Formação Docente em todo o país, na perspectiva de descentralizar a formação docente da capital e a escolarização da formação do professor de ensino médio e de debilitar o modelo institucional do Instituto de Professores Artigas (IPA) (RODRÍGUEZ, 2008).

Na Argentina, no Chile e no Uruguai, que enfrentaram ditaduras militares na década de 70, os governos adotaram a tendência neoliberal, reduzindo o poder do Estado perante as instituições públicas e descentralizando os sistemas educativos nacionais. A crescente intervenção de agentes internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a subserviência dos países subdesenvolvidos à economia global foram decisivas no modo de conduzir a educação. Assim, o discurso hegemônico é o de que os países pobres se tornariam países desenvolvidos apenas por meio da educação, que deveria ser subordinada às relações capitalistas e ocasionaria a expansão do mercado consumidor. Para atingir seus objetivos, os disseminadores das políticas neoliberais provocaram nesses países a depreciação da educação a fim de aliá-la a seus interesses, desenvolvendo mecanismos de controle, como avaliações

nacionais e sistemas de premiação a professores, para garantir sua adequação e fragmentando o poder dos sindicatos, que poderiam se constituir como a fonte mais consistente de oposição à ideologia neoliberal no sistema educativo. Nesse período, muitas instituições de formação docente (sejam universidades ou institutos) sofreram forte repressão e “limpeza ideológica”.

Após a redemocratização desses países, os governos deram continuidade ao projeto neoliberal dos regimes militares, reforçado pelas iniciativas internacionais de disseminação de políticas neoliberais, deflagradas a partir de Jontiem.

No Brasil, após a redemocratização, a partir da década de 90, o país se adaptou ao receituário neoliberal, iniciando uma década de reformas e adequações em suas instituições públicas, incluindo seu sistema educacional. Uma característica desse período é a elaboração de políticas educativas visando à expansão do acesso à educação e a redução de índices de analfabetismo, ações essas que foram colocadas em prática por seus vizinhos do Cone Sul ainda no século XIX. Os debates e lutas entre os diversos atores sociais redundaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), em 1996, que é a primeira lei nacional que propõe artigos que dispõem sobre a responsabilidade cooperada entre União, Estados e Municípios em promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, além de tratar dos aspectos teóricos, práticos científicos e sociais da formação docente, admissão na carreira pública, entre outros.

Recentemente, o Governo Brasileiro lançou o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, pelo decreto nº21 de 30 de janeiro de 2009¹, que consiste em ações conjuntas entre Municípios, Estados e União, coordenadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tradicionalmente se ocupou da pós-graduação no país, com o objetivo de articular Universidades Públicas para organizar formação inicial – cursos de pedagogia e licenciaturas – e formação continuada para os professores das redes públicas de educação básica. Isto é, no momento histórico em que os vizinhos do Cone Sul estão reformulando seus arcabouços legais de educação, pela primeira vez, o Brasil se empenha em organizar um sistema para a formação de professores.

7. Considerações finais

Conforme exposto no texto, tem sido outorgado à educação papel fundamental na adaptação dos indivíduos às transformações socioeconômicas ocorridas no mundo. E, por sua vez, a formação de professores ocupa lugar central nas políticas educacionais, uma vez que o docente é considerado responsável pelo desenvolvimento das reformas.

A internacionalização de iniciativas no âmbito educacional passou a ser uma constante no início da década de 90 para os países da América Latina e Caribe. Os organismos multilaterais assumiram o papel de difundir o receituário neoliberal a fim de homogeneizar e promover uma regulação transnacional nas políticas educacionais desses países. Portanto, os processos de redemocratização nos países que

¹ Mais informações em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf

http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_2.pdf

enfrentaram ditaduras militares nas décadas anteriores a 1990, apenas deram continuidade à orientação neoliberal iniciada nos governos militares.

No entanto, a realização do estudo comparativo nos permitiu entender que apesar de pertencer a uma mesma região geográfica, esses países possuem processos históricos diferentes, com sujeitos e contextos peculiares, e, portanto, vivenciaram movimentos educacionais se não distintos em suas concepções, distintos quanto à época de sua realização. No caso do presente trabalho, delimitamos uma sub-região geográfica na América Latina, o Cone Sul, e observamos que essa diferenciação quanto às políticas educacionais e, mais especificamente, ao estabelecimento dos sistemas nacionais de formação de professores, se dá principalmente entre o Brasil e os países pertencentes à América Espanhola. Essa análise decorre das posturas iniciais e da condução das ações relacionadas à educação e à formação de professores ao longo do desenvolvimento histórico desses países.

Referências

- ÁVALOS, Beatrice (2003): *La Formación Docente en Chile*. Santiago. <<http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>>. [Acesso em 21 de fev. 2010].
- BIRGIN, Alejandra. "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org) (2001): *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 161.
- DEMARCHI, Marta. "História de la formación docente en el Uruguay". In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva et al. (Org.): (2004): *História e Formação de Professores no Mercosul / Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, p. 119-150.
- DUSSEL, Inês. "O que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença?". In: Canen, A. e Moreira, A. F. B. (Orgs) (2001): *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus Editora, p. 75-77.
- ECHENIQUE, Mariano (2003): *La propuesta educativa neoliberal: Argentina (1980 – 2000)*. Rosário: Homo Sapiens, p. 24.
- FIGUEIRA, Divalte Garcia (2000): *História*. São Paulo: Editora Ática.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa (2006): "A ditadura militar e a proletarianização dos professores", In: *Educação e Sociedade*. Campinas - SP, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179.
- FLICK, Uwe (2009): *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza (1986): *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- POGRÉ, Paula; ALEVATTO, Cristina; GAWIANSKY, Cinthia (2004): *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO.
- PUIGGRÓS, Adriana (2006): *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1978): *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- RODRIGUEZ, Jorge Alberto (2006): *Políticas de Formação Docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile*. Natal: UFRN.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria (2008): "Políticas de Formação de Professores: As experiências de Formação Inicial em Argentina, Chile e Uruguai". In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998): *Globalização e Interdisciplinariedade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-19.
- SAVIANI, Dermeval (2007): *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SIQUEIRA, Ângela (2009): "Reformas da educação superior no Chile no período 1970-2000". In: *Revista Trabalho Necessário*, ano 7, n.8.

TANURI, Leonor Maria (2000): "História da Formação de Professores". In: *Revista Brasileira de Educação*, nº14, mai/jun/jul/ago. <www.anped.org.br/.../RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. [Acesso em: 15 jun. 2010].