



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
PERU E BRASIL**

Autor: María de los Angeles Chávez Hernani

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE PERU E BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Espaços e Tempos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Rio Grande

2017

Esta tese é dedicada a Deus por ser o arquiteto para que este objetivo seja alcançado.

Meus pais, meus dois anjinhos, por sempre confiar em mim, incentivando-me a realizar meus sonhos.

Aos meus irmãos Alfredo, Adriana e Paola, pelo apoio contínuo e incondicional, aos meus amigos e todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram para a realização da minha dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser quem guia meu caminho e marcará os meus passos. Ele está presente em cada meta alcançada e tudo é obtido através da sua infinita bondade.

Um agradecimento especial à minha orientadora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, por seu apoio durante todo o processo de preparação de minha dissertação, por suas contribuições e sugestões, que contribuíram grandemente para a realização do meu projeto.

Aos meus pais, que em vida me deram algo muito importante, a educação, permitindo, assim, cumprir meus sonhos e objetivos alcançados, ter em mente o que eles me ensinaram, a ser sempre positiva e grata.

Para meus irmãos por seu apoio incondicional, sempre apostando em cada novo projeto de vida, me dando conselhos e incentivando-me a alcançar meus objetivos profissionais.

Toda a minha família Chávez Hernani por dar-me grande apoio durante este tempo, sempre com uma palavra de motivação, demonstrando que estão orgulhosos de mim. Especialmente um agradecimento a quem considero um segundo pai meu tio Ruperto Chávez Delgado.

A Diretora de Pós-Graduação Rosilene Maria Clementin pelo seu profissionalismo e por estar sempre atenta as necessidades dos mestrandos OEA.

As professoras Gionara Tauchen, Vanise dos Santos Gomes, Sheyla Costa, Paula Ribeiro, Raquel Quadros, Gabriela Medeiros e Dinah Quesada, que contribuíram com muitas ideias para meu projeto de dissertação e cada disciplina contribuiu na realização do mesmo.

Meus amigos da família OEA, que apesar de seus estudos e próprias atividades, sempre estiveram presentes nos momentos tristes e felizes da minha vida durante este período, me mostrando seu apreço e consideração.

Para meus amigos no Peru e Brasil, que sempre me incentivaram a iniciar e terminar meus estudos de mestrado, a dar tudo de mim para conseguir alcançar novos objetivos na minha carreira.

Finalmente agradecer o Brasil por sua grande receptividade e oportunidade fornecida. Todas as pessoas que conheci nesta viagem foram significativas em minha vida e a partir dessas convivências cresci tanto profissionalmente como pessoalmente. Voltarei para meu país com uma mala cheia de novos conhecimentos, grandes amigos e memórias que ficarão gravadas para sempre em minha vida.

Prezado Professor:

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.

Crianças envenenadas por médicos diplomados, recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim tenho minhas suspeitas sobre a Educação.

Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças mais humanas. ”

Texto encontrado após a Segunda Guerra Mundial, num campo de concentração nazista.

RESUMO

A presente dissertação busca abordar a questão da formação inicial de professores de pedagogia em um estudo comparativo entre Peru e Brasil. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as normatizações e currículo para a formação docente de ambos os países, procurando identificar aproximações e diferenças em seus princípios, objetivos, currículos, conteúdos, tempo de duração, organização curricular na Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM) no Peru e Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Brasil. Este trabalho está amparado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizada por meio da análise documental. Para a realização do estudo realizou-se a análise de documentos oficiais do Peru e do Brasil que tratam a formação de professores para a etapa inicial de escolarização. Nas duas universidades definidas, foi feita a análises do currículo do curso de graduação que formam estes professores, procurando analisar as disciplinas que compõem os percursos formativos para que possamos compreender quais os pressupostos estão sendo tratados na formação docente. Para análise dos dados fundamentamos o estudo em autores como Meszaros, Aguerrondo, Brezezinski, Carnoy e Evangelista. Como resultados percebemos que existem diferenças na duração do curso de pedagogia, local para realização da formação de professores, desenvolvimento de estágio, segue orientações dos organismos internacionais, entre outras. Esta dissertação pretende contribuir para traçar um paralelo entre a formação profissional no ensino administrada em Peru e Brasil, como se formam profissionais docentes na universidade, capacitados para lidar com situações de todos os tipos em sala de aula.

Palavras-chaves: Formação de professores, Legislação educacional, Currículo, licenciatura

ABSTRACT

The present dissertation tries to approach the question of the initial formation of teachers of pedagogy in a comparative study between Peru and Brazil. Therefore, this paper aims to analyze existing standards and curriculum for teacher education in both countries, seeking to identify similarities and differences in their principles, objectives, curriculum, content, duration, curriculum organization at the National University of San Marcos (UNMSM) in Peru and Federal University of Rio Grande (FURG) in Brazil. This work is supported in the assumptions of qualitative research, accomplished through documentary analysis. For the accomplishment of the study the official documents of Peru and Brazil were analyzed that treat the formation of teachers for the initial stage of schooling. At the two universities, we analyzed the curriculum of the undergraduate course that these teachers form, trying to analyze the disciplines that compose the formative courses so that we can understand what the presuppositions are being treated in the teacher training. To analyze the data we base the study on authors such as Meszaros, Aguerrondo, Brezezinski, Carnoy and Evangelista. As results, we perceive that there are differences in the duration of the pedagogy course, place for teacher training, internship development, follow the guidelines of international organizations, among others. This dissertation intends to contribute to draw a parallel between the professional training in the teaching administered in Peru and Brazil, as they train teachers in the university, able to deal with situations of all kinds in the classroom.

Key - words: : Teacher training, Educational legislation, Curriculum, Graduation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAFA	Associação de pais de família.
BID	Banco Interamericano de desenvolvimento,
BM	Banco Mundial.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEAU	Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária.
COREFO	Compreensão, reflexão e formação.
EES	Ensino Superior Escolas.
ENADE	Exame Nacional de desempenho dos estudantes.
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio.
ESEP	Escolas Superiores de Educação Profissional.
FENEP	Federação Nacional de Professores do Peru.
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FURG	Universidade Federal do Rio Grande.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IESALC.	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
INABIF	Instituto Nacional de bem-estar familiar.
INDECOPI	Instituto Nacional de Defesa da competência e da proteção da propriedade intelectual.
ISP	Instituto Superior Privado.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira
MASHVA	Agência para o Desenvolvimento Internacional e Cooperação do Ministério israelita dos Negócios Estrangeiros.
MEC	Ministério da Educação.
MIMF	Ministério da Mulher e Populações Vulneráveis.
MINEDU	Ministério de Educação
OEA- GCUB	Bolsas de estudos da Organização dos Estados Americanos.
ONG	Organização Nacional não-governamental.

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Projeto educativo institucional.
PIB	Produto Interno Bruto.
PISA	Programme for International Student Assessment.
PLANCAD	Plano nacional de formação de professores.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe.
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUCP	Pontifícia Universidade Católica do Peru.
SENATI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SESU	Secretaria de Educação Superior.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINEACE	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação.
SUNEDU	Superintendência Nacional da Universidade de Ensino Superior.
SUTEP	Sindicato de Trabalhadores da Educação do Peru.
TIC	Tecnologia da informação e comunicações.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência ea Cultura.
UNMSM	Universidade Nacional Maior de São Marcos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. APROXIMAÇÕES COM O TEMA.....	15
1.1 Trajetórias da Pesquisadora	16
1.2 Problema de pesquisa.....	21
1.3 Objetivos Gerais e específicos	22
2. PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERU	23
2.1 Antecedentes históricos da formação de professores no Peru	25
2.2 Organização e Estrutura de Formação de Professores em Peru.....	32
2.2.1 A formação de professores no Peru.....	32
2.2.2 Principais leis que regem a formação de professores no Peru	34
2.2.3 Aperfeiçoamento do professor	36
2.2.4 A admissão aos centros de formação de professores	38
2.2.5. Centro de formação escolhido como um objeto de estudo UNMSM.....	39
2.2.6 Estrutura da formação de professores da universidade	40
2.2.7 Qualificação e Certificação	43
2.2.8 O acesso à profissão	44
3 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	47
3.1 Antecedentes históricos da formação de professores no Brasil.....	48
3.2 Organização e estrutura de Formação de professores em Brasil.	55
3.2.1 A formação de professores no Brasil	55
3.2.2 Principais leis que regem a formação de professores no Brasil	57
3.2.3 Aperfeiçoamento do professor	57
3.2.4 A admissão aos centros de formação de professores	58
3.2.5 Centro de formação escolhido como um objeto de estudo FURG.....	60
3.2.6 Estrutura e currículo de formação de professores	62
3.2.7 Qualificação e Certificação	63
3.2.8 O acesso à profissão	64
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	65
4.1 Descrições do campo de pesquisa - Técnicas e instrumentos para coleta de dados ..	66

5. RESULTADOS DA PESQUISA DISCUTIDOS ATRAVÉS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	69
5.1. A Formação de Professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças.....	72
5.2. Reflexões sobre os cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil.....	90
CONCLUSÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

A formação de professores, tanto inicial quanto permanente, desempenha um papel importante na nossa sociedade, já que isto possibilitará no melhoramento do sistema educativo e, portanto, no progresso de uma nação. Se temos professores em constante formação, eles podem oportunizar uma melhor educação aos seus alunos, não só no aspecto cognitivo, mas também em seu desenvolvimento pessoal, que contribuem para uma formação integral, que todo país precisa.

Nesta sociedade em constantes mudanças, próprias do ambiente em que vivemos, os professores devem estar preparados para as demandas deste novo século, tais como, problemas sociais, tecnológicos, etc. Assim, a formação necessita promover uma preparação mais precisa com aperfeiçoamento das competências do professor para resolver essas necessidades.

Atualmente, o sistema de educação no Peru e no Brasil enfrentam problemas diversos, e de vários tipos, como por exemplo, a diminuição nos orçamentos para o setor. Estes investimentos de pequeno porte deveriam ser projetados para melhorar a aprendizagem nas salas de aula de nossas escolas, a infraestrutura educacional, os materiais de ensino, avanços tecnológicos, promovendo atividades de formação inicial e continuada de professores, fortalecimento da gestão educacional, das políticas públicas para revalorizar a profissão docente e defender os direitos de professores, enfim promover uma educação de qualidade em todos os níveis da educação e de forma igualitária.

Na medida em que os professores refletem sobre a importância de uma boa formação e um bom desenvolvimento em seu trabalho como professor, utilizando técnicas, ferramentas e metodologias apropriadas, estarão contribuindo para o desenvolvimento dele e de seus alunos. Isto leva à formação contínua, a mesma é essencial ao longo da vida profissional docente, mantendo-se. É importante estar atualizado e especialmente no mundo educacional, cujos profissionais devem ter as ferramentas para lidar com diferentes situações que se apresentam.

Esta pesquisa pretende compreender a formação inicial dos professores de pedagogia no Peru e no Brasil, a partir do paralelo entre políticas públicas e currículo do sistema de ensino superior da Universidade de San Marcos no Peru e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG no Brasil.

Procura-se estabelecer uma proposta de um estudo comparativo através de uma análise documental (LUDKE E MENGA, 1986) entre Peru e Brasil no que se refere à

formação inicial dos professores em pedagogia, com a intencionalidade de estabelecer aproximações ou diferenças através das análises do currículo e normatizações educacionais, que orientam ao fortalecimento de uma formação holística. O curso de formação de professores no Peru apresenta algumas incoerências entre o que se ensina e sua aplicação na escola, e a mesmo tempo no contexto social, que se institui valores que muitas vezes levam ao conflito na educação e na vida cotidiana.

Segundo Contreras (1994), um tratamento adequado do currículo requiere um estudo da dinâmica real de ensino, do fluxo de intercâmbios que se realiza nas aulas, das ideias e valores que realmente se ensinam e aprendem, das crenças que tem os implicados no ensino, das experiências que vivem professores e alunos. Um currículo é construído socialmente e é a concretização de certas pretensões que se tem para a escola e para a sociedade.

O planejamento da pesquisa se orienta com os questionamentos: Como se organiza a formação de professores no Peru e no Brasil? Que normatizações acerca da formação de professores estabelecem diretrizes nacionais para elaboração do currículo do ensino superior? Que semelhanças e diferenças existem na formação dos professores no Brasil e no Peru?

A importância da pesquisa, está relacionada ao estudo da legislação e currículos de ambos países, o que pressupõe um contraste sobre a formação de professores com um sistema educacional que se desenvolve em diferentes contextos, mas com algumas aproximações, em conformidade com as mesmas demandas atuais da sociedade. É por isso que abordar este estudo comparativo, pressupõe descobrir pontos de concordância e diferenças dentro de cada um, relacionando-os com uma educação holística, que para mim enquanto pesquisadora é de suma importância que ocorra dentro do sistema educacional. Nesse sentido, é essencial que os professores forneçam através de sua prática de sala de aula, um trabalho que possa levar a uma aprendizagem significativa para os estudantes, proporcionando aos mesmos conhecimentos básicos, que contribuam em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Os resultados do presente estudo não pretendem ser conclusivos acerca da formação inicial de professores tanto no Peru como no Brasil, ao contrário, se pretende incluir as informações já existentes que terão um impacto significativo na comparação de sistemas educativos que possam servir de consulta a outros investigadores.

O texto é organizado em cinco capítulos, no primeiro apresento as motivações da pesquisa, suas origens, justificativas, fortalezas e limitações do tema, além dos objetivos e intencionalidades da mesma.

No segundo e terceiro capítulos, é apresentado os aspectos teóricos que orientam as questões da pesquisa, na relação com formação do professor nos países de análise, para constatar e ressaltar as fortalezas de cada um deles, desde a análise documental das políticas públicas no ensino superior, revisando os antecedentes históricos, as legislação, os centros de formações de professores, a organização e a estrutura, os planos de estudos (especialidades, programação de disciplinas, tempo e estágios curriculares), o perfil profissional, a certificação, supervisão e avaliação da carreira docente.

No quarto capítulo é abordado a metodologia que foi empregada no decorrer da investigação, com descrições do campo de pesquisa e cuja abordagem foi feita através da análise de documentos sob políticas públicas e currículo para a formação de professores.

No quinto capítulo se desenvolve as análises dos dados através de dois artigos científicos, intitulados “Formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças” e Reflexões sobre os Cursos de formação de professores no Peru e no Brasil”, procurando apresentar aproximações e diferenças entre os dois países com relação a legislação dos países e ao Projeto Pedagógico das duas universidades escolhidas.

Finalmente se apresentam as conclusões e recomendações que forma fruto da investigação, assim como as referências consultadas que se consideraram de vital importância para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPITULO I

1. APROXIMAÇÕES COM O TEMA

Neste capítulo, apresento brevemente minha trajetória, procurando evidenciar a aproximação da temática proposta para este estudo com a minha formação e constituição como professora. Por fim, apresento algumas considerações acerca da pesquisa, seus objetivos e fundamentos teóricos de alguns autores.

Os referenciais teóricos do trabalho estão definidos e construídos com o estudo de Mézaros (2005) para compreender como a atual ordem social vigente institui valores na sociedade que muitas vezes levam ao conflito na escola e na vida cotidiana. Na atual conjuntura política, econômica e social é complicado falar do cuidado com o outro, de valores, etc. uma vez que vemos um grande incentivo às relações competitivas e individuais.

Mészáros concebe a educação real como interação, mas que de imposição de valores e ideias. A troca de consciência não pode confinar-se a unos anos de formação, se trata de um processo de por vida. Não podemos evitar discutir os rumos que a regulação das políticas educativas na América Latina tem tomado na atualidade. Ele nos dá, a todos os educadores, uma lição sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança social, bem como na manutenção da sociedade.

De acordo com Apple (2006) o currículo relaciona-se com os interesses sociais de um determinado contexto histórico. Ele deve ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento, para a discussão educacional centram-se, principalmente, nas questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Ele defende a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político.

Essa forma de entender a educação, mais especificamente o currículo, parte de uma análise, a qual Apple denomina de análise relacional. Esta compreende a atividade social, a qual a educação é integrante, como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências valorizadas, a partir de complexos laços e conexões com o modo de organização e controle da sociedade, tanto em nível econômico quanto ideológico. Nas sociedades de classe, no presente capitalista, essa realidade contribui para condicionar as pessoas em determinadas posições sociais e econômicas, as quais aceitam seus papéis sem grandes efeitos colaterais (Apple, 2006, p. 44).

Carnoy (1974) acentua corretamente que as escolas não são fatores determinantes da transformação da ordem social, acaba concluindo que elas necessariamente reproduzem o status quo e atendem às necessidades do sistema econômico. Como as contradições envolvidas nas práticas pedagógicas não são devidamente enfatizadas, o resultado é a redução do papel da escola capitalista a preservar, através das gerações, a estrutura social vigente. O pêndulo acaba assim por deslocar-se demais para um dos lados, o que não contribui para que tenhamos um análises mais complexa e acurada da relação entre educação e sociedade. Deixamos de compreender melhor, então, as possibilidades e as limitações da ação da escola.

Para os autores acima citados, expressam que fazendo uma retrospectiva histórica se conclui que as políticas educacionais são norteadas pelo sistema capitalista que estabelece os direcionamentos de acordo as necessidades do mesmo, por tanto é importante o papel da educação para gerar mudanças e criar a consciência em nossa sociedade.

1.1. Trajetórias da Pesquisadora

A presente investigação tem por objetivo problematizar e compreender como ocorre a formação inicial de professores no Peru e no Brasil. O tema desta pesquisa está articulado com a minha trajetória enquanto pesquisadora, portanto procuro nesta seção apresentar brevemente esta trajetória evidenciando ao final a relevância da temática.

Minha pesquisa foi motivada durante meu trabalho como professora, a partir da constatação de falta de formação dos professores, percebida nas escolas. Alguns colegas estudaram na mesma universidade, mas tinham diferentes formas de ministrar aulas, muitos deles não possuíam os estudos concluídos, outros recentemente estavam estudando e, em alguns casos, não exerciam o ensino há muito tempo, o que causou um grande problema na escola.

Há exatamente quinze anos atrás, terminei meus estudos com especialização em História e Geografia pela Universidade Nacional Federico Villarreal no Peru, desde muito jovem eu gostava de ciências sociais, razão pela qual eu escolhi a carreira docente. Meu interesse em tornar-me uma professora iniciou quando comecei a fazer minhas práticas pré-profissionais, adorando desde o primeiro momento a ideia de ensinar as crianças sobre o passado histórico do Peru, a partir daí percebi que queria ser professora.

Tenho minha segunda formação em Contabilidade pela Universidade Nacional de San Marcos também no Peru para complementar a minha carreira de educação na área de administração, pois tenho um sonho de criar uma escola.

Também durante meus estudos na universidade, tive a oportunidade de ensinar crianças que trabalhavam na rua através de um projeto, acordado entre a universidade e o Programa Nacional Integral para bem-estar familiar do Peru - INABIF para fazer práticas pré-profissionais. O INABIF é um programa do Ministério da Mulher e Populações Vulneráveis - MIMP, que é responsável por promover cuidados e apoio a crianças, adolescentes, jovens, mulheres, adultos, idosos e, geralmente, a todas as pessoas em situação de risco e abandono ou problemas psicossociais e físicos que prejudicam o desenvolvimento humano. Para alcançar o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal, fortalecer e desenvolver as suas aptidões e se tornarem pessoas atuantes na sociedade, comunidade e família.

Uma das práticas que me marcou como pessoa e como professora, foi esse ligado a MIMP, em que trabalhei como docente dando aulas para profissionais liberais como engraxates, vendedores de frutas, mototaxistas, vendedores de doces, etc. Ministrando aulas no local de trabalho deles, facilitando o acesso à educação e por ficarem agradecidos a mim, queriam pagar-me pelo que eu fazia.

Depois de formada, em 2010, cursei uma especialização em Gestão Empresarial Aplicada à Educação. Neste curso assisti algumas aulas com um grande educador, estudioso e pesquisador em educação no Peru, León Trahtemberg (origem judaica), que argumenta:

A educação é o que permite Valores evitar o vazio espiritual que vem de uma vida sem sentido. Sistemáticamente, nossos filhos terão de resolver entre permanecer no mundo do concreto, imediato, material, não importa quantos tem que correr, mover, ou mesmo eliminar, ou se eles querem ascender ao mundo dos não-tangíveis, espiritual, valores, sentido de fazer as coisas que são boas para todos, não apenas para si mesmo nossos filhos terão de decidir se eles querem a sua vida para ser dispensável, ou seja, se vive ou não viva o mesmo, porque ela não afeta ninguém, ou se eles querem que sua vida seja essencial, porque ele passa por este mundo que eles deixaram pegadas em outros. Estas são as mensagens dadas por um dos muitos que nos disse na sala de aula e estão constantemente em seu blog pessoal, o que também nos permitiu a refletir sobre o trabalho educativo. (Reuniões de pai, 2012). (Tradução própria)

Através deste professor, passei a me questionar sobre educação em valores, que fala da decisão que devem tomar os estudantes com relação a eles. Este assunto causou em mim uma necessidade de aprofundar sua importância, como elas influenciam o desenvolvimento pessoal do aluno, que deve decidir e, portanto, ser consistente em suas ações. É por isso que acredito que os valores precisam ser trabalhados através de exemplos para que eles possam ser internalizados, deve ser analisada não só teoricamente, mas colocar na prática.

Entre os trabalhos realizados durante a minha formação eu desenvolvi livros de raciocínio matemático de primeiro e segundo grau em Peru, jogos interativos, e materiais para

professores para Editorial COREFO (Compreensão, reflexão e formação), estes livros sempre tinham conteúdos transversais sobre valores que complementavam os conhecimentos.

Além disso, participei de um curso em Israel no ano de 2011, uma capacitação durante um mês sobre "Educação para a ciência e tecnologia e investigação em TIC", cuja experiência foi muito enriquecedora, participaram educadores da América e África falantes da língua castelhana e da língua portuguesa. Este curso permitiu que aprendêssemos um pouco mais sobre a história deste país, da sua cultura, das pessoas, dos costumes e também mais sobre meus colegas. Tudo era mágico em Israel, eles foram combinados com seminários guiados a escolas e excursões, que se envolveu com o misticismo do lugar em si. Os seminários foram ministrados por professores que pertenciam ao grupo MASHVA (Agência para o Desenvolvimento Internacional e Cooperação do Ministério israelita dos Negócios Estrangeiros) durante uma apresentação em "Cuidar dos outros" Raul Weis explicou:

Os fundamentos teóricos como uma vasta gama de atividades são apresentados com a finalidade de desenvolver uma visão de educação baseado em uma ética do cuidado para com os outros e com o meio ambiente circundante. Isso resulta em processos que visam à aprendizagem da razão, sentimentos e ações, cujo objetivo é preparar os professores de todos os níveis de ensino e estudantes da profissão docente para ser capaz de criar um clima de solidariedade e confiança mútua em instituições de ensino. É necessária a criação de uma cultura que permita desenvolver a vontade de assumir a responsabilidade pelo "outro" e, em paralelo, a agir de acordo com essa responsabilidade e promover um clima institucional que se expressa em todas as dimensões: estratégias de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação, a natureza de interagir entre professores e alunos; em geral, a natureza da relação com o outro (conhecido ou estrangeiro) e os ambientes físicos e naturais criadas pelo homem. Assim, o desenvolvimento de educadores sensíveis a realidade social, capazes de uma visão crítica, que podem tornar-se agente de mudança nas instituições em que eles trabalham é possível. (WEIS 2007, pág 9-10) (Tradução própria)

A apresentação do professor me fez perceber a importância que tem um bom ambiente de trabalho. É muito difícil resolver um problema se não se conhece a realidade da escola. A comunicação é muito importante para as crianças, professores e pais, porque permite ter o ponto de vista de cada um dos ângulos e dar solução rápida para os problemas apresentados.

Eu tive a oportunidade de trabalhar como educadora desde o término da graduação, trabalhando com crianças da escola primária de 2000 até 2009 como professora unidocente (uma sala de aula) e polidocente (várias salas de aula), especializada em ciências sociais, em seguida, como coordenador escolar e finalmente como Diretora Acadêmica. Toda esta experiência há 15 anos oportunizou ver o campo educacional de diferentes áreas de trabalho

(assistente, tutora, professora, coordenadora e diretora), para finalmente aplicar algumas lições aprendidas no melhoramento do sistema educativo da escola onde trabalhei e reforcei ainda mais a minha formação profissional.

Na escola Pascual Saco Oliveros do Peru (Escola inicial, primário e secundário que tem reconhecimento a nível mundial por os sucessos obtidos em química, matemática, xadrez e vôlei) onde trabalhei por 10 anos, eu tenho o reconhecimento como melhor Diretora acadêmica de 2009, 2010 e 2013 dos 38 locais em todo o país.

Atualmente, eu não estou em sala de aula, mas sempre preciso ter um contato com os alunos. Como diretora tornou-se mais fácil por circular pelos corredores e ouvir e ver suas necessidades. Um hábito meu era fazer leituras sobre valores para que os alunos refletissem.

Entre os problemas que ocorrem em uma sala de aula, até mesmo durante o jogo ou o trabalho em equipe, surgem muitas dificuldades. Incluindo a falta de tolerância, comunicação e imposição de ponto de vista entre pares. Muitas destas ações tornam difícil uma melhor convivência, daí a importância de se colocar no lugar do outro, sabendo que as pessoas têm diferentes atitudes, modos de pensar é por isso que devemos ter em conta as diferenças de cada um e aceitar.

Misle e Pereira (2014) refletem que é aí que o professor desempenha o papel de mediador, sendo aquele que tem a gestão da sala de aula durante a vida escolar, mas as aulas devem deixar de serem jaulas, tem que ser espaços abertos, não só para os estudantes, mas para toda a comunidade educacional. O êxito educativo se assenta sobre a colaboração entre família e escola.

É necessário notar, que muitas vezes não convidar os pais para a escola para compartilhar suas experiências positivas; seus sucessos na criação de seus filhos. Algo semelhante acontece com as famílias e professores, quando as famílias são direcionadas para as escolas para receber queixas e não para fortalecer e elogio. Esta luta pelo poder dificulta trabalho em equipe e as tensões entre família e escola podem ser cada vez mais intensas e frequentes.

Muita ênfase é colocada sobre a necessidade e importância do trabalho com a família, a fim de envolvê-los no processo de ensino e formação dos seus filhos. A ideia é não só envolver em atividades formais, como reuniões, assembleias, geralmente relacionados a questões administrativas, mas para criar oportunidades que nos permitam promover um relacionamento mais próximo.

A convivência não é fácil. Formar comunidades educativas, em as que realmente existem abertura para aprender e contribuir. Nós conhecemos muitas famílias com as exigências do trabalho, não há tempo para participar de atividades escolares. Os professores também são resistentes a lidar com as famílias porque eles julgam ou criticam o seu trabalho e se recusam a fornecer espaços de encontro e intercâmbio além do formal e obrigatório.

Apesar de complexo pode tornar-se a relação professor-família, temos de preservar os benefícios que esta relação implica. Se envolver as famílias e incentivar a participação ativa os beneficiários serão os alunos e comunidade educativa em geral.

Estas experiências vividas durante esses anos permitiram avaliar a importância da formação dos professores, tais como crianças trabalhadoras da rua que mostraram muita generosidade, o curso de especialização em Israel onde o ensino é administrado por eles sobre como cuidar de outros e, finalmente, ter vivido tantas experiências na minha escola onde fui diretora. Estes três pontos fizeram questionar um estudo sobre a formação de professores, que determina os desafios, limites e oportunidades de formações oferecidas nas universidades para o desenvolvimento de sua profissão.

Ao fazer este paralelo ou comparação, que me permite colocar dois pontos de vista sobre formação de professores, aproximações e diferenças como, por exemplo, é a relação que deve existir entre professor e aluno, porque eles podem enfrentar na sala de aula, como durante o desenvolvimento de classes, a relação entre professores e alunos é fundamental no processo de aprendizagem, porque a ligação com ambos permite um maior grau de confiança. A ruptura da comunicação horizontal com os padrões tradicionais de ensino que ainda existe no Peru, definitivamente isso irá permitir uma maior empatia e um melhor clima de escola. Acredito que a educação irá melhorar como os professores são capacitados e capazes de aproveitar tudo que foi aprendido durante sua formação e experiência profissional.

Assim, em 2015, surgiu uma grande oportunidade de solicitar a bolsa OEA-GRUPO COIMBRA grupo de universidades brasileiras, que eu não queria perder. Como tinha uma necessidade de voltar para a universidade e expandir meus conhecimentos, devido há uma exigência profissional de estar atualizado para mudanças e novos desafios deste século. Poder estudar é uma oportunidade muito enriquecedora, permite um intercâmbio cultural, muitas experiências e maximizam os conhecimentos, pretendo utilizar tudo isso na escola que eu vou criar quando retornar para o Peru. É um novo projeto pessoal, que terá lugar para consolidar tudo o que eu aprendi durante a minha formação.

Ter a bolsa de estudos da OEA-GCUB é uma grande oportunidade para compartilhar o conhecimento adquirido e experiências no domínio da educação. Nas salas de aula é possível a troca de aprendizagem relacionada com a formação de professores, o que me motivou a fazer um estudo comparativo entre Peru e Brasil, permitindo um paralelo sobre as semelhanças ou diferenças no sistema de ensino superior dos dois países. Eu estava sempre interessado em saber sobre a formação pedagógica dos futuros professores, porque durante a minha experiência como professor e diretora me permitiu aprender mais sobre este tema. Eu escolhi para estudo de minha pesquisa o centro de estudos da Universidade Nacional Mayor de San Marcos do Peru, é um centro de formação de grande prestígio e têm uma longa história desde a sua criação, sendo a Universidade Decana de América e da mesma forma no Brasil foi eleita a Universidade Federal do Rio Grande por seu reconhecimento e porque é a instituição onde estou realizando o meu mestrado.

1.2 Problema de Pesquisa

O projeto de pesquisa aborda a questão da formação inicial do professor, a partir do estudo comparativo entre o Peru e o Brasil. Portanto, este trabalho procura mostrar aproximações, diferenças, limites, desafios, possibilidade e importância de uma formação pedagógica, tendo em conta que hoje estamos em uma sociedade em mudança e muitas vezes com valores controversos. Serão avaliados normatizações e currículo para a formação de professores que é desenvolvido durante prática do ensino superior. Nesse sentido, apresento como problema de pesquisa. Como se organiza a formação inicial de professores no Peru e no Brasil?

1.3 Objetivos da Pesquisa

Objetivos gerais

Analisar a formação inicial docente no Peru e no Brasil, visando identificar aproximações e diferenças desde a legislação educacional e o currículo, a estrutura e organização do sistema de ensino superior da Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Objetivos específicos

- Verificar como as normatizações acerca da formação de professores estabelecem diretrizes nacionais para elaboração de o currículo de ensino superior no Peru e no Brasil.
- Identificar no currículo dos Cursos de formação de professores da UNMSM e FURG as aproximações e diferenças que se colocam na educação superior no Peru e no Brasil.

CAPITULO II:

2. PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERU

Desde o início da institucionalização do sistema educativo no Peru, houve a necessidade de importar sistemas de ensino estrangeiros, que não estavam relacionados com a nossa realidade e foi adotado como se fosse próprio. Constantemente cada governo tomou como iniciativa alterar as mudanças do governante anterior, às vezes com a idéia de melhorar ou estabelecer novas propostas educacionais.

Jose Antonio Encinas (1973), expressa que no início do século XX, que até então, o país viveu na formação de professores depois de oitenta e quatro anos de vida independente: não estava cientificamente preparada, faculdades, escolas e universidades não podiam sair do círculo em que o empirismo tinha fechado.

Nos últimos anos, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação no país tem sido uma constante. É por isso que se avaliarmos o setor educacional no Peru, devemos concluir que a qualidade deve ser desde o início e não estar em busca dela, o que significaria que sempre esteve abaixo dos parâmetros necessários. No entanto, as medidas implementadas não foram adequadas para resolver a crise educacional.

Durante anos, os governos não levaram em conta as necessidades do setor educacional, no caso do Peru, percebemos que a formação de professores não é uma prioridade do governo, sendo esta relegada no orçamento nacional anual. Isto leva a um pequeno investimento de recursos que deveriam ser destinados a valorizar a profissão docente, melhorar a aprendizagem, melhorar a infraestrutura educacional, promover a atividade desportiva, a implementação de escolas de alto desempenho, modernizar a gestão educacional a nível nacional, o fortalecimento da educação superior, entre outros.

De acordo com dados da UNESCO 2012/2013, todos os países da América Latina investem uma percentagem mais elevada do PIB em educação do que o Peru pretendia. A Bolívia, por exemplo, gasta em educação de 6,4% do seu PIB; a Argentina 6,2%; o Brasil 5,8%; o México 5,1%; a Colômbia 4,9%; o Chile 4,6%; o Equador 4,4%; Uruguai 4,4%; o Paraguai 4,3% e Peru dedica apenas ao ensino de 3,3% do PIB. No caso da Venezuela, não existem estatísticas que datam, o último de 2009 foi de 6,8 por cento. Apesar do aumento do

orçamento nos últimos anos, o Peru continua como o país da região que gasta menos porcentagem de seu PIB na educação.

Atualmente, institutos e universidades de qualidade média oferecem uma formação de baixo nível, sendo instituições improvisadas, elas não possuem o mínimo necessário para atividades acadêmicas. É por isso que desde 2012 não foi permitida a criação de novos centros de educação superior porque lhes faltam os padrões mínimos de qualidade, de modo à instituição responsável pela regulação, SUNEDU (Superintendência Nacional da Universidade de Ensino Superior), está trabalhando na regulamentação dos padrões básicos de qualidade, além de sanções e penalidades. O primeiro vai servir como uma referência para o processo de licenciamento das universidades, o presente regulamento inclui os elementos mais importantes de um projeto de educação universitária: infraestrutura adequada, professores qualificados, tem pesquisa, tem serviços complementares (área de esportes, serviços médicos), dispõe de recursos financeiros, um plano de apoio à pós-graduação, etc. Para o segundo regulamento, deve ser emitido por um decreto supremo pelo Governo.

O problema apresentado na formação docente no Peru é a precisão insuficiente dos temas a ser ensinados em cada ano de estudo, a falta de clareza das habilidades que devem ser desenvolvidas, a articulação entre especialidades, a falta de critérios e indicadores de avaliação que são essenciais e emerge de base projeto pedagógico que se baseia na educação em valores. É necessária uma ligação com a política de educação para contribuir com o processo de atualização e reforço do currículo.

Por conseguinte, é necessário adaptar às necessidades que exigem a sociedade onde novas demandas surgem para os professores, onde não basta uma formação acadêmica e pedagógica para alcançar resultados em sala de aula, mas para fazer uso das novas tecnologias interagindo através de redes sociais, novos recursos de aprendizagem, a democratização do conhecimento, entre outras inovações, nos obriga a repensar os papéis de escolas, professores e alunos, bem como os perfis de sua formação.

Para Rivero (2007), esta crise tem três elementos principais: ensino, financiamento e gestão. Todos são eixos importantes a ter em conta nas políticas educacionais, mas documentos oficiais como o Acordo Nacional argumentam a importância da profissão docente: "a profissão docente dada a sua importância, deve ser público, reconhecido e escala" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 17). É novas orientações políticas propostas são aquelas que visam melhorar o desempenho de professores de acordo com suas habilidades e

concedendo-lhes benefícios com base no seu desempenho (MINISTERIO DE EDUCACÃO, 2003, p. 18).

Os desafios encontrados hoje na educação como um todo devem promover um compromisso com a nossa sociedade, bem como uma preparação tecnológica e profissional dos professores, demandas com sua formação técnica em um campo profissional particular, a educação humanista.

2.1 Antecedentes históricos da formação de professores no Peru

A revisão histórica sobre a formação de professores no Peru está fundamentada nos escritos do autor Orrego Penagos (2009) e também no site do Ministério da Educação do Peru, narrando sobre a formação de professores na história do país de 1821 até o presente momento, que descreve o processo de estabelecimento da carreira docente como uma profissão reconhecida e as melhorias do sistema de ensino durante os governos contínuos.

O processo de formação institucionalizada para carreira docente começa no Peru republicano, em 1821, que remonta aos tempos do Protetorado de San Martin. O decreto-lei de 19 de outubro de 1822, Don José de San Martin tomou a decisão de criar a Escola Normal para meninos, dirigida por Diego Thomson dentro dos cânones do Modelo Lancasteriano¹. Tendo iniciado suas atividades com doze estudantes cresceu para 230, mas foi definitivamente encerrada em setembro 1824, porque, ainda não tendo completado as guerras de independência, era impossível estar na mesma sala de aula com os jovens que foram divididos em monarquistas e patriotas. Após a vitória de Ayacucho, Bolívar emitiu um decreto criando uma Escola Normal em cada departamento.

Mais tarde, o governo de Andrés de Santa Cruz cria Escola Normal Feminina, que tinha a intenção de acabar com a discriminação que foi objeto de mulheres durante o domínio espanhol, estabelecendo uma formação de professoras relacionada com a economia doméstica. Enquanto Bolívar tenta estabelecer como um padrão analógico em anos turbulentos da Confederação Peru-Boliviano (1836-1839), a criação de uma gestão das rendas departamentais de estabelecimentos de ensino e melhorar o serviço público de educação.

Em 1855, Ramon Castilla, já em fase de aparente calma política, reabriu a Escola Normal de Lima. Desta vez, sua direção foi para Francisco Marino Ballesteros, que reformou

¹ O método Lancasteriano é um método que pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado deveria ensinar um grupo de dez alunos, sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino.

o currículo banindo o sistema Lancasteriano. Desta data em diante a formação de professores do ensino era altamente prático e foi marcado pela chegada de várias missões de professores estrangeiros (alemães, belgas e americanos).

Em paralelo, cada ordem religiosa introduziu o seu próprio sistema de ensino nas escolas que estabeleceram. A perspectiva, portanto, foi um pouco anárquica. Alguns estrangeiros que não tinham qualquer título que endossa, abriram escolas e modelos educacionais desenvolvidos de acordo com uma abordagem questionável.

O primeiro governo de Ramón Castilla em 1850 promulgou a regulamentação da Instrução Pública, a criação de um contexto em que a Escola Central de Lima, que começou sua operação mais tarde, em 1859, durante o governo de Echenique foi projetada. (Cronologia Histórica do Ministério de Educação – MINEDU – Portal do Ministério).

Dessas missões estrangeiras que vieram para o Peru deve-se notar o alemão, graças aos auspícios do então presidente Manuel Pardo e Lavalle. Ele foi conduzido pelo professor Leopoldo Conzter e passou a fundar o Instituto de Lima, uma escola moderna, onde as crianças vieram em sua maioria membros da civilidade. Aproveitando a estadia dos alemães, pensava-se para organizar um centro de estudos pedagógicos, um projeto que nunca foi realizado. Manuel Pardo estabeleceu a Escola Normal de Mulheres de Lima, sob a direção das Irmãs do Sagrado Coração, uma instituição que continua a operar sob o nome de Instituto Pedagógico Feminino de Monterrico.

Por seu lado, a preocupação com as universidades, fez estudos pedagógicos e de formação de pessoal qualificado para o ensino iniciando-se em 1896, durante a presidência de Nicolas de Piérola. Seu governo aprovou a criação da cátedra de Pedagogia na Faculdade de Artes de San Marcos, que foi contratado para Professor Isaac Alzamora. Assim, o Dr. Alzamora tornou-se o primeiro professor de Educação no Peru.

Durante o governo de Eduardo López de Romagna, em 1901, a Lei Orgânica de Educação que distinguiu pela primeira vez no plano jurídico entre professores primários e professores do ensino secundário foi promulgada. Proteger esta distinção, em 1905, o governo de José Pardo criou a Escola Normal para meninos em Lima exclusivamente para a formação de professores primários.

Anos mais tarde, em 1907, o então senador Javier Prado apresentou um projeto ao Congresso para desenvolver a formação de professores nas salas de aula universitárias. Já em 1915, servindo como reitor da San Marcos, o mesmo Javier Prado aprofundou seu projeto para tentar criar em cada uma das faculdades de Letras e Ciências seção especial dedicada à

formação de professores para as escolas nacionais da República. Os estudos devem durar quatro anos, com treze cursos para professores de letras e quatorze para a ciência. Prática teria de realizar na escola Guadalupe.

Esta tentativa, em última análise não se concretizou. Até 1927 surge a possibilidade de formar professores do ensino secundário com a criação de instituições de ensino. Esta transformação da Escola Normal no Instituto Nacional Pedagógica dos homens foi uma tentativa de resolver o problema de formação de professores. Pensou em três seções principais: Normal Superior, com quatro anos de estudo para formação de professores do Ensino Secundário; Normal Segundo Grau, para formar professores elementares; e Normal Elementar, com três anos de estudo para professores do ensino fundamental.

Em 1929, o Instituto Pedagógico de Homens tem influência da filosofia francesa e alemã, que reconheceu a pedagogia como uma nova disciplina no campo da ciência. No entanto, os anos trinta sofreu politicamente os efeitos da Revolução Russa, as implicações sociais e culturais da teoria da evolução, pela presença da Psicanálise e da propagação do pensamento marxista que pretendia proporcionar um novo conceito de a história do homem e da sociedade. Esse novo contexto social, político e cultural, pós-colonial, condicionou fortemente o surgimento dentro da Universidade Nacional de San Marcos, os partidos políticos ainda estão em vigor, no Peru, e da participação ativa dos jovens em movimentos pela reforma universitária. Isto significa que a turbulência política levou a recesso durante oito anos, o Instituto Nacional Pedagógica de homens que reabriu em 1940.

Em 1941 uma lei que aboliu o título de "Filho" para as universidades provinciais e reconheceu que a Universidade de San Marcos poderia continuar a ser qualificada e foi promulgada como "Mayor". Desde 1925 a Faculdade de Letras da universidade que tinha uma seção que oferecia cursos de Educação.

O recesso do Instituto levou à criação do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Artes de San Marcos, sob a reitoria de Horacio Urteaga H. em 1935. Suas ações foram equivalentes aos do Instituto Pedagógico. Universidade Católica, por sua vez, também estabeleceu a Seção de Educação Superior em 1936, o núcleo a partir do qual seria formar na Faculdade de Educação. Enquanto isso, outras seções abertas nas universidades de Arequipa, Trujillo e Cusco. É importante notar, por outro lado, o grau de Doutor em Pedagogia foi criado no Peru, em 1941, durante o governo de Manuel Prado. Assim Seção Pedagógica parte de uma Faculdade de Letras e Pedagogia aumentou.

Em 1947, começou a formação de professores profissionais de nível universitário com a criação da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de San Marcos. Assim, um Instituto Pedagógico diferente é a Escola Normal do tempo, enquanto colocando a ênfase na formação humanística e em ciências básicas como a base do currículo da faculdade formação especializadas foi introduzido. Ao mesmo tempo, a faculdade consistiu de professores especialistas da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de San Marcos, que foi adicionado um pequeno grupo de professores que tiveram formação pedagógica adquiridas em escolas regulares e que tinham entrado faculdade para ganhar um diploma universitário. A presença da Faculdade de Educação marca uma mudança substancial no padrão de formação de professores no Peru, enquanto há mais de 126 anos, foi restrita a escolas normais e instituições de ensino sem a presença de universidades, embora conta Lima com a universidade mais antiga da América, da Universidade Nacional de San Marcos, fundada em 1551.

Devido à crescente legião de professores em 1956 estabeleceu uma nova carreira docente com os respectivos currículos de formação.

O aumento de ensino médio levou à expansão dos estudos do ensino universitário: se criou oito novas universidades, reabriram Huamanga e permitiu a criação de outras sete universidades privadas. Os recursos foram obtidos a partir do "Fundo para a Educação", criado pelo DL 10.907 em 1948, como um imposto sobre as corridas de cavalos e eventos públicos durante o governo de Manuel A. Odría.

Em 1958 professores dos sindicatos Primários, Secundário, Técnico e Educação Física foram articulados na "Federação Nacional de Professores do Peru" (FENEP), em seguida, em 1972, iria criar o "Sindicato de Trabalhadores da Educação do Peru" (SUTEP).

Em 1962 o presidente Prado criou instituição chamada SENATI para satisfazer as crescentes necessidades de formação de quadros intermédios e trabalho técnico qualificado em um ambiente de substituição importações e desenvolvimento de fabricação nacional.

O governo de Belaunde (1963-68) promoveu o planejamento educacional, aumentou a atratividade da carreira docente (Lei 15215, de 1964), enquanto os salários subiram. Ele estabeleceu a gratuidade de toda a educação do estado, todos os quais foram acoplados com o crescimento do orçamento da educação (que atingiu 26,5% do orçamento de 5% do PIB) cobertura ampliada para atender primário y secundaria pressionando além de maior renda, a massificação das "academias" para admissão em universidades e faculdades. Havia subsídios para escolas paroquiais. Mas com tudo isso o dia na escola foi reduzida e as qualidades dos

professores deterioraram. Em 1964, um novo estatuto (Lei 15.215) por quase 100 000 professores que praticam foi estabelecida.

Segundo Pino (1969) referindo-se às escolas normais para a formação de professores, declarou que os futuros professores são ensinados com muita metodologia, mas não científico e cultural, atualizado e conteúdo em profundidade das especialidades que devem aprender seus alunos.

O ensino ministrado em algum centro de formação de ensino superior apresenta currículos que não são adaptados às necessidades e exigências da nossa sociedade, razão pela qual os alunos não têm os conhecimentos básicos para desenvolver o exercício da sua profissão docente.

A Reforma educativa no governo de Velasco em 1972 foi o esforço de diagnóstico, reflexão séria e desígnio do século, e tornou aulas de educação para enfrentá-la como uma questão política e econômico-social que deve envolver a participação organizada da comunidade, que liga a educação com o desenvolvimento e trabalho. Inspirado por intelectuais socialistas como Augusto Salazar Bondy, Emilio Barrantes e Walter Peñaloza, entre outros, ele argumentou que não poderia mudar a estrutura econômica, social e cultural do país se não é reformada a educação.

Entre as inovações propostas foi a articulação da educação escolar e a institucionalização da educação infantil para crianças de 0-6 anos que, foi seguido pela base de 9 graus e as Escolas Superiores de Educação Profissional (ESEP) três anos antes da universidade. Educação para o trabalho foi incentivado (através da educação básica de trabalho, habilidades de trabalho e ESEPS extraordinárias), e o currículo é diversificado de acordo com critérios regionais.

A democracia foi restaurada em 1980, com o segundo governo de Belaunde, não esperava uma nova Lei de Educação Geral n.23384/1982, que neutralizou as propostas reformistas Velasquista, retornando o sistema de ensino primário e secundário, eliminando e transformando ESEP núcleos de Supervisão Educacional, mais tarde transformada pelo partido político Alianza Popular Revolucionaria Americana - APRA em Unidades de Serviço de Educação. Os esforços para expandir cobertura e infraestrutura foram feitas, incluindo 23.000 novas salas de aula construídas pelo sistema de Cooperação Popular². Particularmente notável foi o crescimento da educação na primeira infância (8,5% ao ano) e superior (7% ao ano). Nestes cinco anos começou a crescer o número de Organizações não-governamentais –

² Este programa promoveu a participação direta do povo e as autoridades deixaram o papel de orientação técnica e logística.

ONGs, envolvidas na educação, muitos deles promovido pelo ex-membros ou funcionários da reforma Velasco. (História – MINEDU – Portal do Ministério).

Durante o governo de Alan Garcia (1985-1990) os ministros da Educação Grover Pango e Mercedes Cabanillas fizeram um esforço de consulta e elaboração de um "Projeto de Educação Nacional" nacional para refletir as necessidades da educação peruana, que eles devem ser nacionalistas, democrático, popular, criador de uma consciência histórica anti-imperialista, preocupado com os pobres e as ligações com o mundo do trabalho. Também em 1987, o presidente García anunciou a transferência da educação inicial e primária aos municípios, uma proposta que nunca foi implementada.

Segundo Pajuelo (1988) afirma que os programas de formação de professores não eram deficientes em teoria e na prática, mas a superficialidade do ensino das humanidades, o que torna impossível para ampliar o horizonte cultural que então exercem ensino.

Os cursos oferecidos pela formação de professores devem articular o conhecimento fornecido em programas de educação, tendo em conta a importância do desenvolvimento da teoria e prática relacionada com o desenvolvimento das ciências humanas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal dos professores.

Afirmou Pino (1988) que os não docentes profissionais não tinham técnicas de ensino, mas em vez disso eles dominaram o conteúdo; o que não aconteceu com os professores de carreira, não porque eles eram menos capazes do que antes, mas simplesmente porque os recursos e meios de desenvolvimento profissional eram cada vez mais fora de alcance. A presença de outros profissionais na prática do ensino não era mau visto antes da profissionalização do professor.

Atualmente, nas escolas privadas os professores são contratados por disciplinas, cujas especialidades são carreiras estudadas nas universidades, de modo que os conhecimentos transmitidos muitas vezes têm maior profundidade, mas quase não têm os recursos metodológicos e didáticos para alcançar o processo de ensino e aprendizagem. Recomenda-se que todos os profissionais que entram na prática do ensino tenham estudos de pedagogia para que eles possam lidar e tenham as ferramentas necessárias.

Em 1990, assumiu o cargo, o presidente Alberto Fujimori, cujas demandas variaram desde a privatização até propostas municipalizadoras e educação (com o D.S. 699 rapidamente revogadas 1991 e DL 23011, 23012, 23013/1992), sob a inspiração de ministros liberais e do modelo chileno), e a defesa da educação pública e gratuita. Esta última proposta ganhou, embora regulados pelas exigências do ajustamento estrutural acordado com o Fundo

Monetário Internacional - FMI e padrões de investimento e prioridades educacionais que condicionaram a Banco Mundial - BM e do Banco Interamericano do Desenvolvimento - BID, no âmbito de um centralismo controlista que não estava disposto a ensaiar fórmulas descentralizando acordos nacionais em matéria de educação a longo prazo.

Em seus primeiros cinco anos de mandato, o governo está dedicado principalmente para melhorar e aumentar a infraestrutura e melhorar a educação pública e gratuita, incluindo a comida, seguro escolar, distribuição de cartilhas escolares gratuitas e, ocasionalmente, a instalação de computadores e da formação maciça de professores.

Apesar de tudo, reconheceram as ineficiências de um regime centralizado, da abordagem burocrática e regulamentar, que apenas encorajou a expansão do ensino privado em todos os níveis da educação, que forneceu facilidades, apesar que instituições e empresas poderiam pagar os respectivos impostos, com um fraco Associação de pais - APAFA, derivando reivindicações de pais para Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y la Protección de la Propiedad Intelectual – INDECOPI. Assim, o ensino privado cresceu significativamente, especialmente á nível superior.

No entanto, esta dependência em gestão da educação privada não tenha sido transferida para a gestão da educação pública. Concursos para professores, compromissos, orçamentos, a definição de investimentos em infraestrutura, seleção de cartilhas escolares, formação de professores (responsável pela forma de "serviço" a algumas instituições), o currículo é gerenciado centralmente, todos os quais têm impedido um desenvolvimento autônomo e diversificado de experiências educativas originais.

A presença diminuída da universidade peruana na formação de professores é mantida até a data. É também conveniente salientar que o aumento do investimento que o Ministério da educação – MED nos últimos 30 anos não tem sido na formação de professores, mas na capacitação. Por exemplo, durante o processo de reforma da educação começou em 1972 sob o nº 19.326, a Lei da despesa pública foi dirigida principalmente a reciclagem professores chamados para corrigir as eventuais deficiências identificadas no sistema de formação de professores. Nas últimas décadas, em 1995, o programa de capacitação conhecido como PLANCAD segundo dados oficiais já foram preparados 181,787 professores primários e secundários com nada menos custo de 478.567.000 dólares de começos de cooperação financeiras multilaterais reembolsáveis.

De acordo com a UNESCO (1995), a qualidade das universidades é o referente mais importante para julgar o desenvolvimento dessas instituições. Por outro lado, o sistema da

universidade peruana, só a partir de 2006, dispõe de uma avaliação nacional e Acreditação (CONEAU) instituído pela Lei nº 28740/2007 no contexto da criação do Sistema Nacional de Avaliação e acreditação e certificação da qualidade da educação, o que está permitindo assumir organicamente e avaliação sistemática e melhoria contínua da qualidade em todos os seus processos, especialmente do ensino.

Dentro das políticas e programas de formação de professores em geral, uma das principais preocupações é obter melhores resultados de aprendizagem dos alunos, a urgência é porque em seguida se divulgar avaliações internacionais e nacionais, tais como Programme for International Student Assessment - PISA informou sobre compreensão de leitura, que destaca as deficiências inegáveis em nosso sistema educacional.

Têm poucas políticas que são baseadas em um diagnóstico das necessidades de formação que os professores exigem, e ainda menos que são baseadas em conhecimento real do que os professores dizem sobre seus próprios processos de aprendizagem.

2.2 Organização e Estrutura de Formação de Professores em Peru

A educação é a pedra angular do desenvolvimento de um país e a profissão docente é essencial para o desenvolvimento e progresso, sendo essencial que a profissão docente possua uma formação que atenda às necessidades da sociedade em que está envolvido; por esta razão, que os países de acordo com sua realidade devem ter fins político-educacionais, que atendam a essas necessidades através de programas de formação científica e humana dos professores propício para a educação dos seus cidadãos nas mãos de pessoas qualificadas para traduzir o sentimento da sociedade em termos de valores, princípios e crenças.

Nas últimas duas décadas, em muitos países, as economias avançadas como as que estão experimentando um rápido desenvolvimento já perceberam que para competir na economia global do conhecimento são necessárias importantes melhorias na qualidade dos resultados e distribuição mais equitativa educacionais das oportunidades de aprendizagem, uma das variáveis é a formação de professores.

2.2.1. A formação de professores no Peru

A formação de professores no Peru é oferecida em dois tipos de instituições; os chamados Institutos Superiores ou em Faculdades de Educação, conforme definido pelo Ministério da Educação do país, ambos com a autonomia universitária. Os programas de estudo são projetados e desenvolvidos pelo Ministério da Educação e são válidos para todo o

território nacional, embora as faculdades de educação possam desenvolver os seus próprios planos de estudos de forma independente.

Os programas oferecidos em centros de formação de professores estão de acordo com as especialidades: ao ensinar as crianças entre as idades de 3 a 5 anos, refere-se à educação inicial; 6 aos 11 anos corresponde a uma formação no ensino primário; 12 a 16 de ensino secundário que tem especialidades em letras e ciências (matemática, comunicação, ciências naturais, ciências sociais, educação física, inglês e educação artística) e, finalmente, a educação especial é estabelecido para desenvolver as habilidades dos alunos com necessidades especiais. Os estudos são credenciados pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação (SINEACE), considerando as diretrizes do Projeto Nacional de Educação, uma visão abrangente e intercultural, o que contribui para uma sólida formação na especialidade e adequada formação geral pedagógica. Nesse sentido, Torres del Castillo aponta que:

Abordar a questão da formação de professores dentro do conceito de aprendizagem permanente, ou seja, a compreensão que os conhecimentos e competências pedagógicas são o resultado não só da sua formação, mas aprendizagem atingidos ao longo da vida, dentro e fora da escola, e no mesmo exercício do ensino. (TORRES DEL CASTILLO, 2007, s/p).

Estudos e pesquisas realizadas em torno da formação de professores são abundantes; porque todos os povos, sociedades, culturas da antiguidade até os nossos dias têm se preocupado com o problema e hoje os países do mundo, que têm resultados bem sucedidos como aqueles que estão em busca de uma educação de qualidade e equitativa como o caso dos países da América Latina, esses países têm sempre que considerar a educação como uma ferramenta para o progresso pessoal e social, como resultado estão em constante busca de melhoria da qualidade e eficiência dos agentes de educação, isto é, a formação de professores altamente qualificados.

Agora, existem formas alternativas de desenvolvimento profissional de professores, através de programas de educação a distância, com fases de presença, destinadas a professores em serviço, especialmente em áreas rurais e peri-urbanas, que carecem de título educacional. Paralelo e com o mesmo dinamismo se desenvolvem programas chamados de complementação pedagógica, o mesmo que se destinam os graduados em outras áreas, mas eles têm interesse em obter um título de professor para regularizar seus status de emprego. Um terceiro tipo de programas alternativos representa o programa de Bacharelado em Educação destinada a ISPs graduados que desejam obter um diploma universitário com valor

que, nos termos da legislação vigente, o mesmo valor que os certificados emitidos por ISPs dentro o oficial de carreira docente, mas diferente do valor de mercado. Um quarto tipo de programa não-tradicional é chamado de Programa de Bacharelado em Educação é destinado a graduados de ISPs que estão interessados em fazer pós-graduação em mestrado e doutoramentos em universidades e no exterior do país. Desse modo,

A lógica tradicional conceitua a formação continua como as melhorias entregadas os professores, com base oferece cursos de diversos tipos. Nesta discussão que está em conflito dois pontos de vista: uma visão implícita tradicional de formação de professores continua como ações que servem para remediar elementos deficientes de professores atenderem às necessidades atuais, e uma visão mais atualizada significa que o aperfeccionamento é um curso para durante toda a vida. A última ação responde à recente conceituação de formação de professores que incide sobre o conceito de "desenvolvimento profissional" (AGUERRONDO, 2003, p.34)

As expectativas para estudos de pós-graduação em educação são incentivadas, aumentando as vantagens que têm um maior número de certificações em uma situação em que o excesso de oferta de professores com título pedagógico gradualmente aguça a disputa de um emprego. Deste modo,

Outra mudança interessante diz respeito certificações, desde que previamente buscou fora dos reais interesses e necessidades dos professores. Como Saravia e Flores (2005) destacam-se: "É comum ver os professores um maior interesse na certificação e as pontuações para melhorar o seu desempenho profissional, tantas vezes o aperfeiçoamento, prática incoerente e as necessidades dos professores são dadas "(pp. 54-55).

Os professores devem constantemente se aperfeiçoarem profissionalmente, seja por meio de seminários, cursos, conferências, simpósios, ou especializações que permitem os graduados ser proporcional às exigências necessárias nestes tempos. Muitas vezes essas melhorias têm uma dupla finalidade, uma é para ser atualizado e capaz de funcionar no local de trabalho, permitindo melhorar o seu desenvolvimento profissional e em outros casos, para uma maior recompensa salarial com base na melhoria de seu currículo.

2.2.2. Principais leis que regem a formação de professores no Peru

O Ministério da Educação é o órgão reitor das políticas nacionais de educação e exerce sua reitoria através da coordenação e articulação intergovernamental com os governos regionais e locais, promovendo mecanismos de diálogo e participação.

A instituição responsável pelo licenciamento para o serviço de educação superior é a Superintendência Nacional do ensino superior - SUNEDU. O licenciamento é o procedimento que verifica o cumprimento das condições básicas de qualidade para universidades de prestação de serviços educacionais adequados.

Também existe o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação – SINEACE que tem por finalidade garantir a sociedade que as instituições educacionais públicas e privadas fornecem um serviço de qualidade.

No Peru existem leis que regem a organização dos sistemas de ensino e as principais entidades envolvidas no planejamento, organização, execução e avaliação do mesmo, entre eles estão a Lei Geral de Educação, Lei da Universidade, Lei do Professor, Lei de Institutos e escolas do Ensino Superior e Regulamento referido a Carreira Pública Magisterial, em seguida, faremos uma breve descrição delas:

A Lei Geral de Educação Lei 28044/2003 é a lei peruana, que estabelece normas sobre educação, consiste de seis livros, divididos em títulos e o último em artigos nos quais as fundações estão estabelecidas e disposições gerais sobre universalidade, qualidade e equidade a educação; a estrutura do sistema de ensino; a comunidade educativa, gestão e financiamento da educação pública do sistema de ensino.

A lei estabelece que o direito à educação é um direito fundamental do indivíduo e da sociedade em geral. Também garante plenamente a educação pública gratuita e de qualidade com equidade que compõem a inicial, primário e secundário, definido como uma educação básica. O objetivo da presente lei é avaliar a aprendizagem e credenciar instituições educacionais de qualidade. Isto ocorre com programas de formação contínua e avaliação de professores com a participação do sindicato dos professores, os pais e a comunidade educativa.

Esta lei prevê maior autonomia para a escola, onde a mesma poderá selecionar e nomear professores e funcionários, receber dotações orçamentais de forma direta, diversificar o seu currículo e decidir sobre os livros didáticos e materiais de instrução de acordo com a sua realidade. Portanto, está gestão é participativo, flexível e acima de tudo, descentralizado. Esta lei também nos diz que o apoio do governo local para infraestrutura de educação, equipamento feito de distrito, programas educacionais provinciais e institucionais e fornecendo elementos para a diversificação curricular.

A Lei do Professorado nº 24029/1984 e sua alteração Lei nº 25212/1990 regula o regime da carreira pública como professor e como exercício particular, inclui os respectivos

professores desempregados e aposentados. Também regula a situação de outros profissionais que exercem funções de ensino.

A Lei 29394/2009 rege a criação, licenciamento, regime acadêmico, gestão, monitorização e controle dos Institutos do Ensino Superior- IES e Ensino Superior Escolas- EES, público e privado, para dar formação de qualidade que corresponda às necessidades do país, do mercado de trabalho, do sistema de ensino e sua articulação com os setores produtivos, permitindo o desenvolvimento das artes, ciência e tecnologia. Também regula o desenvolvimento da carreira pública de ensino dos IES e EES³ públicos.

A presente Lei 29944/2012 da Carreira Pública Magisterial regula as relações entre o Estado e os professores servindo em instituições e programas de educação básica e técnica e instâncias produtivas de gestão da educação descentralizadas de ensino públicas. Regula os seus direitos e deveres, a formação contínua, o educador público, avaliação, processos disciplinares, remuneração e incentivos.

Temos também a Lei Universitária Lei 30220/2014 que consiste em dezesseis capítulos que têm por objeto regular o estabelecimento, operação, fiscalização e encerramento de universidades. Ela promove a melhoria contínua da qualidade educacional das universidades como entidades fundamentais de desenvolvimento nacional, investigação e cultura. Além disso, estabelece os princípios, objetivos e funções que governam o modelo institucional da universidade.

O Ministério da Educação é o órgão de gestão da política que gerencia e garante um ensino universitário de qualidade. Esta lei regula as universidades, sob qualquer forma, sejam públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que operam no país.

2.2.3 Aperfeiçoamento do professor

A formação continuada tem uma proposta planejada e sistemática destinada a melhorar as competências técnicas e profissionais de pessoas no seu trabalho, enriquecendo seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades e melhorar suas capacidades. Flores afirma sobre a formação de professores:

³ Institutos de Ensino Superior - IES e Escolas de Ensino Superior - EES são instituições educacionais da segunda fase do sistema nacional de educação, proporcionando uma formação nos domínios da ciência, da tecnologia e das artes, com ênfase na formação aplicada.

Assim, a formação dos professores aparece ligada de forma mais clara para a meta que alguns autores designados como Desenvolvimento Profissional de Professores. Falar do desenvolvimento profissional em vez de educação ou formação é um passo importante no debate educacional dos últimos tempos. Significa pensar dos professores como autores e atores dos processos educativos como sujeitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, como protagonistas da grande tarefa social é a educação. (FLORES, 2003, p. 3).

A formação continuada de professores em serviços que trabalham em escolas e programas educacionais do país é dada pelo o Ministério de Educação, que permite fortalecer e atualizar aos professores na prática de ensino.

Em conformidade com o artigo 60 da Lei Geral de Educação é o Estado que "garante o funcionamento de um Sistema de Educação ao Longo da Vida e da Formação Inicial de Professores que liga Educação, formação e serviço de atualização. Este sistema está articulado com as instituições de ensino superior" (PERU, 2003).

As orientações para a formação continuada de professores em serviço: capacitação, a participação conjunta e cooperativa escolar, estabelece programas diversificados, descentralização progressiva do programa, mobilização de lideranças locais, o uso intensivo das TIC, articulação com os organismos intermédios, acompanhamento e assistência técnica permanente, auto avaliação institucional do progresso e realizações e o processo de formação será participativo e consultivo.

De acordo com o artigo 80 da Lei Geral de Educação “o Ministério da Educação é responsável por dirigir o sistema de formação inicial e formação contínua de professores, em coordenação com as autoridades regionais e locais. Por meio de suas unidades componentes, coordena, orienta e avalia a implementação de políticas relativas aos programas e instituições de formação de professores, tem várias atividades de formação, bem como favorável ao aperfeiçoamento profissional e bem-estar econômico, sociais dos professores”. (PERU,2003).

A instituição de formação também irá incentivar a escola a incorporar no seu projeto educativo institucional (PEI) ações estratégicas para garantir o desenvolvimento contínuo do seu potencial humano. A experiência tem demonstrado as possibilidades e limites de estratégias voltadas para cursos de formação formal, oficinas e seminários; isto é, ele revelou seus informativos, processos motivacionais e geradoras de mudança no trabalho pedagógico de professores, individualmente e valor aplicação intermitente.

Para uma boa formação continuada em serviço é necessário que os professores discutam situações cotidianas e possam trocar experiências sobre suas abordagens, conceitos e práticas. É necessário que as escolas executem um projeto inovador, que participe todos os

professores, assegurando o exercício efetivo das capacidades alcançadas, e, ao mesmo tempo, fortalecendo os como uma equipe.

As instituições de formação de professores em serviço devem implantar um conjunto de estratégias para promover nas escolas desenvolvimento de projetos de inovação. Nesse sentido, Romo aponta que:

Além disso, para discutir a formação de professores também é necessário que nós olhamos nas dimensões que influenciam a prática docente: [...] caracteriza-se pela sua heterogeneidade, como é multideterminados: pelo Estado e suas políticas em relação à educação, por o ideal que o professor tem a sociedade pelas condições específicas de trabalho, o professor - aluno, a instituição e retomar a interação, história pessoal, etc. (ROMO, 1998, s/p).

As ações que as instituições devem desenvolver são: reuniões de formação acadêmica, formação pedagógica (científica, psicopedagógico, conteúdos, valores e reflexão sobre a prática docente), eventos educacionais, assessoria e monitoramento.

A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, por isso é possível transcender as instituições de formação, para consolidar processos de auto-educação que permitem a articulação de prática de ensino com a pesquisa e geração de experiências nos domínios científicos e técnicos, pedagógica e didática, humanista, etc.

2.2.4. A admissão aos centros de formação de professores

No Peru a admissão é feita por concurso público. De acordo com o artigo 98 da Lei Universidade (PERU,2014), a admissão da faculdade é feita através de concurso, com as exceções previstas, de uma ou duas vezes a cada ano, durante os períodos de férias. O estatuto e os regulamentos das faculdades de educação universitária estabelecem mecanismos para avaliar profissionais interesses, habilidades e traços de personalidade para estudar a carreira. A universidade estabelece com antecedência o número de vagas, o número é imutável após ser aprovado e publicado para cada oferta. A admissão consiste em um teste de conhecimentos como um processo obrigatório principal e uma avaliação de habilidades e atitudes de forma complementar e opcional.

Da mesma forma, de acordo com o Decreto Supremo 004-2010-ED, artigos 22 a 25 contestam os requisitos de admissão aos institutos e escolas de ensino superior para o acesso dos graduados de ensino secundário a estas instituições O processo de admissão deve considerar: Prova de conhecimentos e cultura geral.

A formação de professores é realizada em dez semestres para graduação das universidades é necessário adotar uma série de cursos oferecidos em uma duração de cinco anos. Os institutos e escolas de ensino superior pedagógicas também fornecem capacitação durante três a cinco anos de estudos em sala de aula, dependendo sim é profissional, profissional técnico ou só técnico.

2.2.5. Centro de formação escolhido como um objeto de estudo UNMSM

A razão para realizar este projeto de dissertação no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de San Marcos, é por ser uma universidade que dá muita importância ao ensino e, por outro lado, responsável a nível nacional de mudanças na liderança e inovações na educação e paradigmas de ensino situação que coloca um espaço de análise, reflexão e pesquisa. Imediatamente uma breve história da Universidade escolhida como o tema da minha pesquisa.

A Universidade Nacional de San Marcos, Decana da América, foi o início da história acadêmica do continente. Os dominicanos em seus conventos de Cuzco, principal cidade peruana no século XVI, e Lima, foram realizados estudos de Artes e Teologia. Devido ao aumento do ensino superior (1548), Fray Tomas de San Martin pediu uma universidade ou Estudo Geral em Lima (Cidade dos Reis). A fundação da Universidade foi feita por decreto real assinado pelo rei Carlos V, na cidade de Valladolid em 12 de maio, 1551, e tomou o nome de Universidade de San Marcos.

A Universidade começou a operar em 2 de janeiro de 1553 na sala capitular do Convento do Rosário da Ordem Dominicana, com a concordância da Corte Real presidida pelo graduado Andrés Cianca e o enviado da Corona D. Cosme Carrillo. Com a incorporação de graduados na Faculdade de Direito aparece Cânones. A Faculdade de Direito foi então criado. A Faculdade de Medicina trabalhou no século XVII.

O regulamento da Instrução Pública em 1850 faz com que duas faculdades sejam criadas: Matemática e Ciências Naturais, que foram unificadas em 1862 com o nome de Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, e depois em 1876 tomaram o nome de Faculdade de Ciências.

Este ano, a Faculdade de Economia e Negócios também é criada. É assim que, no século XIX, San Marcos teve seis faculdades: Teologia, Artes, Direito, Medicina, Ciências Políticas e Administrativas, e da Faculdade de Ciências.

No século XX, foram organizadas cinco novas faculdades, quatro na área de Ciências: Farmácia e Bioquímica, Odontologia, Medicina Veterinária, Química e Educação na área de Ciências Humanas. A Teologia adquiriu um regime diferente em 1935 e não era mais parte de San Marcos. Consequentemente, em 1969, havia apenas três faculdades que vieram da era colonial: Letras e Ciências Humanas (anteriormente Faculdade de Letras), Direito (Leis e Cânones) e Medicina.

No início do século XX, com a especialização do conhecimento, muitas carreiras se tornaram independente e motivado a criação de várias faculdades, atualmente tem 62 carreiras (correspondente a cinco áreas acadêmicas) distribuídos em 20 faculdades.

Em San Marcos seus claustros formaram muitas das figuras mais notáveis da arte, da ciência e da política do Peru e América, e suas salas de aula se formaram a maioria dos profissionais e estudiosos que atuam nas principais universidades, bem como empresas e instituições nacionais e estrangeiras.

A Universidade Nacional de San Marcos é a única que tem uma continuidade ininterrupta. Desde a sua criação, com o reitor Fray Juan Bautista de la Roca até hoje, têm guiado o seu destino 213 reitores. (Revisão histórico – Portal UNMSM).

2.2.6. Estrutura da formação de professores da universidade

Cada universidade determina o currículo para cada especialidade, nos respectivos níveis de ensino, de acordo com as necessidades nacionais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento do país. Cada universidade determina na estrutura curricular o nível de estudos de graduação, a relevância e a duração dos estágios, de acordo com suas especialidades. O currículo deve ser atualizado cada três (3) anos ou sempre que lhe for mais conveniente, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos. (Lei Universitária 30220/2014 - Art. 40).

A carreira foi dividida em três etapas, combinando com diferentes áreas de ênfase e funções de ensino, obteve-se a informação do Relatório sobre Formação de Professores em Peru (IESALC-UNESCO, 2004) e a Lei Universitária 30220/2014.

Primeira fase: Favorece a abordagem à realidade da escola e do seu ambiente, conhecimento e gestão do currículo atual e possível alternativa na prática inicial. Tem como objetivo desenvolver a capacidade de observar, para ler de forma abrangente, para sistematizar as informações obtidas e colocá-lo em um processo de crescente teorização. Busca também o

primeiro contato com as crianças, as comunidades são positivas e motivadoras. Tem lugar durante os primeiros quatro ciclos ou semestres.

Segunda fase: É sistematização analítica e teórica, a partir da experiência e teorização iniciado na primeira etapa. Ela acentua e aprofunda os processos de abstração e generalização. Ele tende a desenvolver, ao mesmo tempo, pensamento rigoroso e criatividade, buscando consolidar compromisso com a educação. Centra-se no quinto a oitavo ciclos.

Terceira fase: É prática intensiva e aprofundamento da investigação, que levam a trabalhar para o grau. Ele insiste no desenvolvimento de pensamento rigoroso, criatividade e atitudes, e ética profissional. É ensinado nos ciclos nono e décimo.

Currículo das carreiras de educação

Os componentes curriculares desses planos são:

Formação Geral: Integra o conjunto de experiências educacionais comuns para todos os estudantes de formação de professores, o que permite adquirir uma visão da cultura nacional e universal, e conhecimento das necessidades, problemas e expectativas dos níveis locais, regionais e nacionais. Composta por: oficina de língua e comunicação integrada e desempenho social e os temas da Sociedade e da Cultura, ensino religioso, Teoria dos Sistemas, Ecologia Andina Cultura e Ecossistemas; O conhecimento científico da realidade, a vida humana e da Biodiversidade, o subdesenvolvimento da América Latina, Questões de Peru. Os estudos gerais são obrigatórios, tem uma duração não inferior a 35 créditos. Eles devem ser dirigidas ao a formação integral dos alunos.(Lei Universitaria 30220/2014 Art. 41)

Formação profissional: Inclui todas as experiências de aprendizagem contribuir para a realização do estudante nas atitudes éticas implicadas no exercício da profissão docente, conhecimento teórico e prático em suas dimensões filosóficas, ciência e permitir-lhe atingir as competências necessárias:

Formação educação profissional: inclui: Matemática, Psicologia da vida cotidiana, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Teoria da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Tecnologia Educacional, Inteligência Emocional e educação do corpo, dificuldades de

aprendizagem, o aluno como uma pessoa, Metodologias especiais, Avaliação de Gestão de Aprendizagem escola, cursos anteriores do escolhido.

São estudos que fornecem conhecimentos próprios da profissão e especialidade. O período de estudo deve ter uma duração não inferior a cento e sessenta e cinco (165) créditos. (Lei Universitária 30220 /2014 Art. 42)

Investigação: centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso instrumental de ferramentas básicas que ajudam os alunos a observar, analisar e manipular realidades, a fim de melhorá-los ou adaptá-los às necessidades e exigências de crescimento pessoal e desenvolvimento social. Inclui temas: Estatísticas, Pesquisas Educacionais Metodologia e Oficina. A pesquisa é uma função essencial e obrigatório na universidade, que promove e executa, respondendo através da produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologia para as necessidades de sociedade, com especial ênfase na realidade nacional. Professores, estudantes e graduados envolvidos na atividade de investigação na sua própria instituição ou redes de investigação a nível nacional ou internacional, criado por universidades públicas ou privado. (Lei Universitária 30220/2014 Art. 48)

Atividades: são componentes de corte de comunicação social e avaliativa, que se concentra no desenvolvimento de experiências específicas de homem em suas dimensões artísticas e esportivas.

Oficinas Técnicas: são parte factual, social e comunicacional, o que permite o desenvolvimento de habilidades para o trabalho ao desempenho real da carreira para a qual está se formando.

Práticas Profissionais: compreender as habilidades requeridas para o exercício eficaz da função docente.

Áreas curriculares:

As áreas são conjuntos de conhecimento extraído do acervo cultural nacional e universal, selecionados e organizados. Estes são: Educação, ecossistemas, sociedade, educação religiosa, comunicação integral, e matemática

- Educação: integração de todos os instrumentos teóricos e tecnológicos considerados necessários para garantir a qualidade profissional.

- Ecosistema, Sociedade, Educação Religiosa, Comunicação Integral e Matemática: oferecer o que os futuros professores devem ajudar os alunos a aprender, a base teórica do conteúdo correspondente profissionalmente. Você pode adicionar uma área, evitando qualquer divisão do conteúdo. A estes se agregam o trabalho e produção.

2.2.7. Qualificação e Certificação

O título profissional de educação é concedido ao Professor, pelo Instituto Superior Pedagógico e às Universidades daí o título de licenciatura em educação, sendo estes equivalentes para a prática e promoção na carreira pública. As faculdades Pedagógicas emitem o título profissional ao final 10 semestres letivos, e após entregar um trabalho de pesquisa ou tese. ISPs não concedem bacharelado; para essa categoria devem ser estudados dois ciclos acadêmicos complementares em uma universidade. O título profissional não tem status de universidade. Universidades, depois de 10 semestres concluído, de acordo com a Lei Universidade, concede o grau de bacharel.

Obtenção de graus e títulos é realizada de acordo às exigências acadêmicas que cada universidade estabelecida nos respectivos regulamentos internos. Os requisitos mínimos são os seguintes:

45.1 Grau de Bacharel: obrigado a ter aprovado a estudos de graduação, bem como a aprovação de uma pesquisa e conhecimento uma língua estrangeira, de preferência Inglês ou língua nativa.

45.2 Título profissional: grau necessário Bacharel e aprovação de uma tese ou trabalho suficiência profissional. Universidades credenciada pode estabelecer modalidades. Este último adicional. Título profissional você só pode obter na faculdade em que tenha obtido um diploma de bacharel.

45.3 segundo título de experiência profissional: grau necessário ou outro diploma profissional estudos equivalentes aprovaram um mínimo de dois semestres letivos com um mínimo de quarenta (40) de crédito e aprovação de uma tese ou trabalho acadêmico. Para residentado médico é governado por suas próprias regras.

45.4 Grau de Mestre: obrigados a ter obtido o bacharelado, o desenvolvimento de uma tese ou pesquisa na especialidade estudos, respectivamente, aprovadas um mínimo de 2 (dois) semestres acadêmicos com um teor mínimo de quarenta e oito (48) e um domínio créditos língua estrangeira ou língua nativa.

45.5 Grau de Doutor: obrigados a ter obtido o mestrado, a aprovação dos estudos respectiva com uma duração mínima de seis (6) semestres

letivos, contendo mínima de sessenta e quatro (64) créditos e uma tese de alto rigor acadêmico e caráter original, bem como o domínio de duas línguas estrangeiras, um dos quais pode Ele é substituído por uma língua nativa. (Lei universitária 30220/2014 – Art. 45).

2.2..8. Acesso à profissão

Em conformidade com a Lei 29944/2012 da Carreira Pública Magisterial o Regulamento de entrada na carreira pública é pela nomeação no nível magistral I e na área de ensino em áreas rurais e urbanas da região menos desenvolvida de origem ou de estudos de professores. Para este efeito, é necessário atender aos seguintes requisitos: possuir título profissional de ensino, comprovante de boa saúde e obter nomeações. (PERU,2012)

Para conseguir a nomeação profissional da educação são avaliados de acordo com sua especialidade em uma prova de aptidão, residência e de origem, tempo de obtenção de credenciais profissionais e pedagógicas. Entrando no serviço docente é regulamentado pela aplicação do Decreto Supremo 020-2001-ED. Assim:

Para participar do concurso público de acesso a uma vaga se requiere cumprir os seguintes requisitos:

18.1 Requisitos gerais:

- a. um possuir título de professor ou de pós-graduação, concedida por uma instituição de formação de professores credenciados no país ou no exterior. Neste último caso, o título deve ser revalidado no Peru.
- b. Estar em boa saúde física e mental que permita o exercício ensino.
- c. Eu não ter sido condenado por um crime.
- d. Não ter sido condenado ou cair dentro do crime de o terrorismo, o que justifica o terrorismo, crime contra a liberdade, delitos de corrupção oficiais sexuais e / ou crimes tráfico de drogas; ou ter atos de violência cometidos violar os direitos fundamentais da pessoa e contra a propriedade e têm impedido o funcionamento normal dos serviços públicos.
- e. Não ser desqualificado por motivos de demissão, demissão ou ordem judicial que diz isso.

18.2. Os requisitos específicos:

- a. Ser peruana de nascimento para se candidatar a uma vaga nas instituições de ensino da educação básica ou técnico produtiva localizadas em áreas de fronteira.
- b. fluidamente lidar com a língua materna dos alunos e conhecer a cultura local para se candidatar a vagas em instituições de ensino pertencentes a educação intercultural bilíngüe.
- c. Para se candidatar a vagas em instituições de ensino pertencente a Educação Especial Básica, o professor deve credenciar modo de especialização. (Lei Carrera Pública Magisterial 29944/2014 – Art. 18).

A Lei Professor n.24029/1984 regula o estatuto dos professores como carreira pública como particular, exercício, apontando para todos os casos disposições específicas relativas à formação profissional; profissionalização, aperfeiçoamento e especialização; os direitos e deveres; horas de trabalho; sindicalização, incentivos e sanções; Professor de Carreira Pública; admissão, readmissão; avaliação e promoção na carreira pública; remuneração; reafectação; o regime de professores particulares; situação de emprego, etc.

Nos termos do artigo 61 da Lei Geral de Educação (PERU,2003), "o professor que trabalha em instituições privadas de ensino regidas pelas disposições do trabalho da atividade privada. Você pode juntar-se à carreira docente público se entrarem ao serviço do Estado".

O tempo de emprego do professor ou o tempo de trabalho semanal é organizado de acordo com os níveis e modalidades do sistema, tal como previsto por Lei, da seguinte forma:

- Inicial e Educação especial, primárias: ensino 30 horas pedagógico.
- Ensino secundário e profissional: ensino 24 horas
- Ensino superior: ensino 40 horas
- Os pessoais hierárquicos que exercem cargos de assessoria, chefe de oficina, laboratório ou semelhantes: 40 horas de ensino
- A equipe sênior de escolas e programas educacionais: 40 horas
- Os professores de ensino de administração: 40 horas (horas de trabalho normais estabelecidos para os trabalhadores na administração pública).

De acordo com capítulo IV no Art. 13 da Lei referido a Carreira Pública Magisterial, "o professor nas instituições do Estado, a título profissional desenvolva como parte de uma carreira pública e é nas respectivas fileiras. A entrada para a carreira é feita através de concurso público. A ascensão e permanência são dadas por um sistema de avaliação contínua é regido por critérios de formação, a qualidade do desempenho, reconhecimento do mérito e experiência. A avaliação é feita descentralizada e participação da comunidade educativa. (PERU, 2012)

A Carreira Pública do professor é estruturada por níveis e áreas magistrais, e aqueles com acesso a licenciatura profissional em educação. O tempo de permanência mínimo em cada um dos níveis é a seguinte:

- a) Primeiro Escala Magisterial: 3 (três) anos.
- b) Segundo Escala magisterial: quatro (4) anos.
- c) Terceiro Escala Magisterial: 4 (quatro) anos.
- d) Quarta Escala Magisterial: 4 (quatro) anos.

- e) Quinto Escala Magisterial: 5 (cinco) anos.
- f) Sexta Escala Magisterial: 5 (cinco) anos.
- g) Sétima Escala Magisterial: 5 (cinco) anos.
- h) Oitava Escala Magisterial: Até a aposentadoria.

Na Lei da Carrera Pública magisterial 29944/2014 – Art. 11 estabelece que no caso dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas classificadas como zonas rurais ou de fronteira, reduzida de um ano estadia para aplicar para os quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavas as escalas magistrais.

CAPITULO III

3. **PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Hoje a discussão sobre a formação de professores vem se ampliando e aprofundando em função de variados problemas constatados no desempenho das redes escolares, nas suas condições de trabalho e na diminuição da procura pela carreira docente.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Analisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho tornaram-se importantes e necessários para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas.

Brzezinski (2008) argumenta que discutir as políticas de formação inicial e continuada de professores e analisá-las no contexto contemporâneo da educação brasileira é um dos desafios, é significativo trazer questões que, embora externas à formação inicial e continuada de professores, interferem na qualidade da educação básica e no profissionalismo docente. Com efeito, a certificação de competências é um dos processos de regulação e avaliação proposto pelo Estado, uma forma de controle da formação e exercício profissional do professor. Os estudos e discussões que têm sido feitos acerca da criação de um órgão regulador da profissão-professor, é organizado à semelhança de um conselho ou ordem profissional e coordenado por profissionais da educação. É necessário explicitar a natureza do objeto, políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, e apreender o seu desenvolvimento. Assim, partimos do entendimento de que a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis. Nesse sentido, considero importante circunscrever as políticas referidas aos contextos em que foram elaboradas e aprofundar questões que, embora não sejam específicas da formação docente, integram a atuação profissional do professor, pois assim o objeto será tratado realmente como é.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta 1994; Leite 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com

conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos do ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica nos seus contextos. Ao não colocá-las como o ponto de partida e o de chegada da formação acaba por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988).

É preciso também que a escola e a universidade não se distanciem na formulação de propostas que beneficiem de processo de ensino aprendizagem. Inerente a esta questão existem outros problemas como o sucateamento das escolas públicas, os baixos salários, a politicagem como elemento desestabilizador da harmonia educacional e a real falta de uma política educacional que proporcione a constituição de um cidadão reflexivo, e preciso perceber que o professor como sujeito do processo educativo deve estar em permanente reflexão sobre a sua atividade como docente para que supere a fragmentação do conhecimento melhorando o trabalho coletivo na escola.

3.1. Antecedentes históricos da formação de professores no Brasil

As histórias sobre a formação de professores no Brasil, embora muito fragmentado e construído a partir de indícios, vamos imaginar a complexidade e homogeneidade das condições de trabalho dos professores durante o século XIX. Havia uma distinção geral entre os professores nos setores público e privado, ambos passavam pelo concurso de licenciamento. Estes se diferenciam em termos de condições de trabalho, os professores não tinham controle ou relação com o Estado para exercerem seu ofício: sacerdotes e tutores para o ensino nas residências familiares. Além disso, os professores de primeiras letras poderiam ser distinguidos dos professores de especialidade que representam diferentes etapas da formação. (MENDONÇA E CARDOSO, 2007; VILLELA, 2003).

Segundo Vicentini e Lugli (2009) em 1854 os professores públicos e privados ganharam o direito oficial para lecionar nas escolas, através de concursos, em que foram julgados por personalidades eminentes. Neste teste foram avaliadas as qualidades morais,

comprovadas através de cartas de pais de paróquias. Se o candidato domina os temas que iriam ensinar, no caso dos professores de primeiras letras (referem-se a ler, escrever, cantar e fundamentos da religião) e obtém a vaga, o professor deve ensinar o lugar onde providenciar. Era uma necessidade para o professor ter um espaço mobiliário escolar para ensinar lições a seus alunos, sendo responsabilidade do professor muitas vezes pagar por esse mobiliário com seu pequeno salário

Nas décadas finais do século XIX, intelectuais, advogados, políticos e médicos da época, apontaram para o estado precário da instrução pública, o que distanciou o Brasil de países como França, Inglaterra e Alemanha que são exemplos de mundo civilizado, em que as iniciativas de formação de cidadãos via escolarização era notável e foi interpretada por assegurar um bom funcionamento da vida social. (VILELLA, 2003). No caso brasileiro, devemos também pensar sobre os problemas causados pela promulgação da lei do ventre livre (1871), uma vez que esta medida foi imposta, havendo a necessidade de educar as crianças, escravos libertados, estimulando debates na câmara dos deputados no sentido de propor reformas na educação.

Para Gallego (2008), é implementado elementos do método Lancasteriano nas salas de aula, organizando e reestruturando o ritmo de atividades de ensino a partir da lei de 15 de outubro de 1827, que é o método obrigatório em Lancaster nas escolas públicas, como tentativas simultâneas para usar como um método alternativo para ensinar de forma mais eficiente. Assim, eles começam a dividir os alunos de acordo com o progresso da sua aprendizagem, instruindo certas turmas de uma vez e não mais um aluno individualmente. Sem enquanto isso, realçar, nem o material educacional, nem o ambiente de sala de aula igualava-se ao que conhecemos hoje. Os alunos foram avaliados após um acompanhamento de um professor que acreditava que tinha a suficiente aprendizagem para ser interrogado por uma banca notável e se de fato muitos conteúdos de aprendizagem que tinha que ser assimilado. No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinado, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não há idade obrigatória para os cursos. Os alunos podem começar as aulas em qualquer época do ano quando seus pais considerassem possível e adequado.

Tradicionalmente a historiografia da educação brasileira assinala a proclamação da independência, em 1889, como parte da criação e expansão da escola para o povo. Na verdade, o estabelecimento de um novo regime político prometeu, entre outras iniciativas, programar a educação pública no país, levando a nação ao nível dos países mais civilizados

considerados. Isso não foi uma tarefa fácil, nem se operacionalizou de forma linear e imediata.

Fausto Tavares (2004) evidencia que nesse período o Estado, que era monárquico, não sofreu transformações tão rapidamente. Muitos dos modos de funcionamento das repartições encarregadas de gerenciar o ensino continuaram iguais, uma vez que os funcionários responsáveis pelos procedimentos permaneceram em seus cargos nos primeiros tempos da República. Assim, podemos dizer que nada muda na educação pública durante os primeiros anos do período republicano. As antigas aulas régias sobreviveram como escolas de primeiras letras.

Para Vicentini e Lugli (2009), nos anos 1892 e 1893 o governo republicano começou a reforma da educação do estado, que seria decisiva para definir o trabalho dos professores nas décadas seguintes. Este foi um conjunto de iniciativas que procurou estruturar um sistema escolar. Foi nessa perspectiva que, em 1894, o edifício da Escola Normal da Praça da República de São Paulo foi inaugurado, representando décadas o estabelecimento modelar para formação de docentes no Estado.

Carvalho (1989) afirma que no começo do século XX os alunos deveriam memorizar e reproduzir lições dadas pelos mestres, nesse momento o que se pretendia era imprimir outros direcionamentos à aprendizagem, cabendo ao docente selecionar fatos a serem explicados de acordo com as idades, capacidades e condições psicológicas de seus estudantes. Só assim, acreditava-se que as crianças poderiam mobilizar sua intuição e garantir os sucessos da aprendizagem. Em para se apresentar às normalistas essas novas preocupações pedagógicas, a solução foi mandar vir de países mais adiantados profissionais que já tinham estudado e experimentado as formas modernas de ensino.

A organização mudou significativamente em meados do século XX, cada professor encarregado de uma sala de aula composta por alunos com idades e ritmos de aprendizagem semelhantes, mais tarde, tudo foi contrário, parte das atribuições dos docentes é o de garantir que as crianças se matriculassem e frequentassem a escola, numa sociedade que ainda funcionava de modo predominantemente oral e na qual um adulto analfabeto podia ser reconhecido socialmente e trabalhar sem problemas. Isso significa que a ideia hoje “natural” da necessidade de escolaridade e alfabetização não era tão comum, dependendo do local onde se atuava.

De acordo com Gallego (2008) as professoras, que precisavam de um número mínimo de matrícula para ter suas escolas em funcionamento, deveriam conquistar alunos convencendo os pais e seus filhos em idade escolar. Outro desafio era manter a frequência. O que era particularmente difícil nas escolas da zona rural durante aquele período, uma vez que as crianças comumente colaboravam com os trabalhos no campo e com a subsistência de suas famílias. Em depoimentos, professoras que lecionaram durante a Primeira República contaram que, manter a lista de presença com o mínimo de registros exigidos, assinalaram a frequência regular de alunos que, na verdade, pouco ou nada compareciam às aulas. Os grupos escolares foram se expandindo lentamente, pois não houve, nem poderia haver a substituição imediata de todas as escolas isoladas. O número de grupos na época não foi suficiente para atender a toda população, especialmente a da zona rural, já que essas escolas concentraram-se em centros urbanos.

Em 1893 foi implantada, em São Paulo, a Inspetoria Pública do Ensino, imprimindo mais mudanças ao exercício da docência. Passou a haver, a partir de então, um corpo de inspetores pagos pelo estado para fiscalizar e orientar as escolas públicas. Esse grupo de funcionários poderia acompanhar a situação das várias unidades de forma muito próxima, realizando visitas sem agendamento prévio para avaliar a aprendizagem dos alunos, a disciplina da sala de aula e o desempenho docente. Era o inspetor quem realizava os exames para verificar se os estudantes, tidos como aptos pela professora, mereceriam ser promovidos para a série seguinte do primário. O número de aprovações era vital para as professoras, porque dele dependia o número de pontos obtidos para pleitear a transferência da docente para escolas onde as condições de trabalho fossem melhores.

As estatísticas mostram que, em 1920, como toda transformação, a criação dos Grupos Escolares impôs outras formas de organização da escola e motivou resistências por parte dos professores. Nesta nova estrutura, com a presença do diretor ordenando todas as atividades da escola, eles passaram a enfrentar uma fiscalização mais estrita quanto aos seus horários de trabalho, aos modos de ensinar e ao cumprimento do currículo oficial previsto para cada ano letivo.

Do início do século XX descreviam verdadeiras aventuras de recém-formados que tinham que deixar suas casas e famílias para empreenderem longas viagens de trem, seguido de percursos feitos em navios ou lombos de burros durante dias. Ao final dessas exaustivas jornadas, o novo professor estava hospedado em uma casa de família na região, em condições muito diferentes daquelas a que está. Os professores fizeram horas extras de trabalho da

escola, ajudando os alunos com menor progresso acadêmico. Assim, quando o inspetor de ensino viesse examinar os resultados de seu trabalho, ela teria maiores chances de ter toda a classe aprovada.

Para além das disputas em torno da escola onde lecionar, a estruturação do sistema do ensino paulista conduziu os professores a se dividirem em diferentes modalidades, definidas de acordo com sua formação. Uma boa parte desses docentes não tinha formação específica, contando com anos de experiência no ensinar. Outros tinham o diploma da Escola Normal. Mas como esse curso ainda era insuficiente em termos quantitativos, incapaz de atender a todos os professores necessários para a rede escolar em São Paulo, optou-se por formar também os chamados professores complementaristas. Eles estudariam por quatro anos após a conclusão de seu primário, na Escola Primária Complementar, cujo currículo previa o aprofundamento dos estudos realizados no primário. Após realizarem umas práticas de ensino na Escola Normal da praça, os complementaristas poderiam assumir uma cadeira em escola pública do estado.

Na década de 1960 a precariedade da formação da maior parte da categoria docente não parece ter mudado significativamente. Luis Pereira (1969) identifica a presença de um número considerável de normalistas trabalhando em escolas públicas antes da conclusão de seu curso e sem prestar concurso público. Isso conduziu disputas sobre melhores vagas no Magistério, as normalistas lutarem pelo acúmulo de maior número possível de “pontos”, que poderiam ser adquiridos também pelo exercício como substitutas no sistema público de ensino. Razões pelas quais tantos professores permaneceram naquela pequena ligação com o Magistério estável por períodos relativamente longos.

Demartini e Antunes (1993), enfocam que o modelo constituía-se com uma situação muito próxima da que se apresentava durante a primeira República: a categoria fortemente feminizada em sua base, submetido a um corpo administrativo majoritariamente masculino.

Para Sposito (1984), outro fator importante na compreensão das configurações da profissão docente ao longo do século XX foi uma rápida expansão do ensino, considerando-se o número de vagas oferecidas em escolas primárias e secundárias, especialmente nos centros urbanos. Tal ampliação decorreu da iniciativa dos governos e também a demanda da população, cada vez mais convencido de que a escolaridade iria promover o acesso a melhores empregos, mas também gerou grandes dificuldades administrativas e de organização da rede de escolas. Um dos efeitos da expansão acelerada foi à entrada de estudantes pobres

para a escola, que foram excluídos. Os professores, em seguida, tiveram de lidar com uma população estudantil com desnutrição e com déficits de aprendizagem.

Naquela época havia uma declaração de política internacional atencioso, usado para impedir a propagação do comunismo no meio do período da Guerra Fria, como uma política nacional franco no país e melhorar os níveis educacionais. Estatísticas produzidas no período indicaram que, apesar de um crescimento do número de vagas em escolas, muitos eram ainda analfabetos e cerca de 40% dos professores primários brasileiros não têm formação especializada para ensinar.

A partir de meados dos anos 1950, uma série de iniciativas foram tomadas no sentido de formar o maior número possível de professores, produzindo-se materiais didáticos e oferecendo-se alternativas de formação em serviço para aqueles que ainda não haviam cursado sequer as escolas normais.

Nos anos de 1950 já não se poderia reprovar 80% dos alunos de uma turma sem que se levantassem suspeitas com relação à competência do docente. Isso sem mencionar a denúncia cada vez mais forte de ineficiência e do desperdício que a repetição e evasão representavam para o país.

As escolas normais começaram a ter sua qualidade de ensino questionada, tem sido identificado muitas vezes como cursos de formação geral para moças e futuras donas de casa, ao invés de cursos de profissionalização docente. A esse desprestígio, aliaram-se as dificuldades salariais dos professores, acentuadas desde o governo de Juscelino Kubitschek (1961). As associações e sindicatos docentes em alguns estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul), passaram a organizar atos públicos com a participação de professores de diferentes segmentos, dando, assim, uma greve de magnitude. Enquanto isso este evento permitiu reconhecer a importância da recompensa financeira e apenas para reforçar a imagem do professor como um profissional que precisa estar condignamente remunerado para exercer a sua função.

Durante as décadas de 1960-1970 muitas professoras assumiram o papel de arrimos de família, seus salários deixaram de apenas complementar os vencimentos dos maridos. Todos esses aspectos impuseram mudanças na imagem profissional docente, no conhecimento especializado da categoria e nas condições de exercício do Magistério.

Os efeitos da ditadura militar (1964- 1985) sobre a docência. Nesse período, houve uma visível deterioração no sistema de educação pública, identificado pelo número excessivo de professores que trabalham precariamente para compensar a falta de profissionais

efetivados. Os substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica, em outros casos ainda eram estudantes universitários, bacharéis ou não cursaram a licenciatura.

Em meados de 1970 em meio a embates pela superação de relações de poder autoritárias entre o poder público e o magistério. Tais disputas chegaram a um ponto crítico durante as greves dos professores, realizadas no final desta década, em São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros. Tal movimentação, fez com que a imagem do trabalhador em educação se firmasse no movimento da categoria que passou a sofrer a influência do novo sindicalismo e greves de longa duração como uma forma de apresentar a suas reivindicações por melhores salários e uma educação de qualidade.

Durante o início do governo de Franco Montoro (1980), em São Paulo foram iniciados os primeiros passos no sentido de uma maior democratização das relações de trabalho nas escolas. Portanto, a uma melhoria das condições mínimas para o magistério. As lutas dos trabalhadores levaram à construção de discursos a favor da autonomia do trabalho educativo, cada vez mais proclamado pelas associações de professores, por estudiosos na área da educação e da administração da educação.

A partir das décadas 1980 e 1990 foram crescentes as iniciativas para uma maior qualificação dos professores das redes estaduais e municipais, considerando tanto a formação inicial quanto a continuada. O objetivo era incentivar as suas iniciativas no que se referia à seleção de materiais pedagógicos e adequação do currículo oficialmente proposto às características de suas turmas de alunos. Entre estas décadas foram dados passos significativos em termos de acesso universal ao ensino básico obrigatório e da expansão do ensino secundário.

Com a promulgação da Lei 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, começa uma nova etapa de reformas, com o objetivo de reforçar e aprofundar a linha anterior. Neste contexto, as políticas de apoio aos sistemas estaduais e municipais para melhorar a qualidade do ensino proposto. A principal questão que deve mencionar o desenvolvimento de um conjunto de referências pedagógicas, intitulados de parâmetros curriculares nacionais.

Neste contexto, foi necessário associar a melhoria da qualidade da educação com a qualidade da formação de professores. Essa foi uma avaliação profunda dos diferentes aspectos que influenciam a formação inicial de professores: organização institucional, definição e conteúdo de estruturação, professor de desenvolvimento de competências, etc. Estão aumentando a pressão para obter bom desempenho dos alunos na avaliação externa

organizado pelo Estado, de uma forma ou de outra, padrões impostos a ser considerados pelos professores. Se o número de instituições, estudantes, taxa de matrícula e conclusões de curso tem crescido consideravelmente, permitindo a realização de escola para todos, não pode deixar de reconhecer as dúvidas periódicas sobre a aprendizagem efetivamente estão sendo produzidos. Esta complexidade coloca professores em uma situação difícil porque muitas vezes é alvo de acusações. Daí a necessidade de uma compreensão mais ampla da história das categorias e as condições de trabalho, considerando as relações destes profissionais e as autoridades públicas, com a população e com os alunos dentro das salas de aula.

3.2. Organização e estrutura de Formação de professores em Brasil

A educação no Brasil, está de acordo com a Constituição Federal e a LDB da Educação Nacional deve ser organizada por cada nível de Governo (Governo Federal, distritos, estados federais e municípios), eles gerenciam seus próprios recursos financeiros. A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal a través do MEC e define os princípios de organização e os programas educacionais. Os governos locais são responsáveis pelos Programas estudantis e seguem as orientações para buscar o financiamento oferecido pelo Governo Federal.

As universidades dependem da Secretaria da Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação e Cultura, que é responsável por analisar os processos que desenvolvam e apliquem à aprovação do Conselho Nacional de Educação.

A formação contínua dos profissionais da educação pública é garantida por secretarias estaduais e municipais de educação, cujo desempenho inclui a coordenação, financiamento e programas de apoio como ações permanentes e buscando parceria com universidades e instituições ensino superior. Em relação a professores que trabalham na esfera privada é da responsabilidade de cada instituição.

3.2.1. A formação de professores no Brasil

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB, estabelece à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil (0–5 anos), no ensino fundamental (6-14 anos), no ensino médio (15 – 17 anos) e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e

Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Aprovadas as novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em nível superior e para formação continuada no Brasil, segundo estas diretrizes os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; cursos de segunda licenciatura (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Art. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os artigos 62 e 63, a formação de professores fixados ao nível superior, curso de graduação, a ser desenvolvido em universidades e institutos de ensino superior. Ambas como os outros podem oferecer o curso normal superior para a formação de professores para a educação infantil e da primeira série do ensino fundamental. Também cursos para profissionais da educação básica, os programas de formação de professores para aqueles que possuem diplomas de ensino superior e que querem fazer o ensino e programas de educação continuada para a educação profissional de vários níveis.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Pode dar início a estudos conducentes para exercício da profissão docente, estudantes que terminaram o ensino médio passaram um processo de seleção.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Art. 62, Lei nº 12.796, de 2013)

3.2.2. Principais leis que regem a formação de professores no Brasil

A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal através do Ministério de educação e define os princípios de organização e os programas educacionais. Os governos locais são responsáveis pelos Programas estudantis e seguem orientações usando o financiamento oferecido pelo Governo Federal.

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – Art. nº1)

3.2.3. Aperfeiçoamento do professor

Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é melhorar a qualidade do ensino. Isto pode ser dividido em: Criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, dedicação e confiança nos resultados do trabalho educacional, professores a apreciar as oportunidades de crescimento na carreira e continuidade do processo de formação e repensar a própria formação, tendo em conta os novos desafios e exigências no domínio da educação.

No artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

3.2.4. A admissão aos centros de formação de professores

Tentando aperfeiçoar a ensino, em 1998 foi implementado o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), cujo objetivo é avaliar o desempenho dos alunos em nessa fase que permite o ingresso a universidade depois de completar seus estudos de ensino médio.

O Enem tem uma série de funções. O exame é usado como um vestibular nacional de uma série de universidades públicas. Com a nota do Enem, o estudante pode se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema criado pelo governo para selecionar alunos para as instituições públicas de ensino superior. O candidato pode escolher dois cursos de graduação, de diversas instituições brasileiras, de todos os Estados brasileiros.

Os estudantes também utilizam o Enem para conseguir uma bolsa de estudos em uma universidade particular por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI); outro programa de acesso ao ensino superior que exige o Enem é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que concede bolsas restituíveis a estudantes que não tem condições de pagar as mensalidades da graduação e também é necessário para os estudantes de graduação que queiram fazer um intercâmbio no exterior pelo programa Ciência sem Fronteiras (instituições estrangeiras de excelência). A bolsa inclui todos os gastos e é voltada prioritariamente para áreas de engenharia, tecnologia, biologia e ambiental. Para concorrer a uma vaga, é preciso ter feito 650 pontos no Enem. (Portal de ENEM).

Em relação à duração dos programas de formação pedagógica varia, dependendo de seus objetivos e as características do profissional registrado; esses cursos estão abertos as profissionais da educação básica em vários níveis, e seu certificado direita conclusão. Em geral, os mestres têm uma duração média de dois anos e quatro doutorados, enquanto os cursos de especialização ou avançado com uma duração também varia.

Em conformidade com os artigos 13, 14 e 15 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a carga de trabalho da formação de professores da educação básica cursos de graduação de nível superior, é de pelo menos 3200 horas, realizadas como pelo menos três anos letivos. Essa carga de trabalho é dividida em:

Art. 13 Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição

Art. 14 Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - Quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- II - Quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- IV - Deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- V - Deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- VI - Deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

- I - Quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- II - Quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas. (BRASIL, 2015)

3.2.5. Centro de formação escolhido como um objeto de estudo FURG

Apresento uma breve história da Universidade escolhida como o tema da minha pesquisa. A realidade do município do Rio Grande, na segunda metade do século 19, revelava a carência total de escolas de nível superior. Isso propiciava a evasão de significativo número de estudantes, os quais se dirigiam a outros centros em busca de continuidade para seus estudos. Essa força jovem, concluídos os cursos, raramente retornava à sua cidade de origem a fim de participar do seu processo histórico, cultural e socioeconômico.

A consciência dessa realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural, cuja finalidade precípua foi a criação de uma Escola de Engenharia em Rio Grande, justificada pelo elevado número de profissionais na área e pelo parque industrial que aqui já existia.

Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, nos moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, ou seja, por meio de uma Fundação de Ensino Superior, foi instituída, no dia 8 de julho de 1953, a Fundação Cidade do Rio Grande.

A falta de espaço físico adequado levou a Escola de Engenharia a funcionar, inicialmente, na Biblioteca Rio-Grandense, com aulas práticas ministradas diretamente nas indústrias, servindo como laboratórios experimentais. Devido ao fato de os professores do curso estar envolvidos em atividades profissionais nas indústrias e entidades públicas da cidade, tornou-se possível fazer funcionar uma escola sem espaço físico e com corpo docente que trabalhava gratuitamente.

Em 24 de maio de 1955, pelo Decreto nº 37.378, foi autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial, reconhecida pelo Decreto nº 46.459, de 18 de julho de 1959, e federalizada pela Lei nº 3.893, de 2 de maio de 1961, como estabelecimento isolado.

A Fundação Cidade do Rio Grande adquiriu terreno e urgenciou a construção do prédio próprio para a Escola de Engenharia Industrial, no local onde atualmente esteve instalado o Campus Cidade.

A primeira célula recém havia sido fecundada e novas necessidades já impulsionavam o surgimento de outras unidades de Ensino Superior. A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas surgiu pela Lei Municipal nº 875, de 22 de julho de 1956, e foi autorizada a funcionar pelo Decreto nº 43.563, de 24 de abril de 1958.

Em 1959, ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua, foi iniciado um movimento que visava a instalação de uma Escola de Direito em Rio Grande, a ser mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas. Essa mobilização contou com a colaboração

de professores do município, da União Sul-Brasileira de Ensino e a Biblioteca Rio-Grandense; aquela forneceu as instalações para o funcionamento e esta disponibilizou o seu acervo.

Os esforços conjugados garantiram que, em 2 de fevereiro de 1960, pelo Decreto nº 47.738, fosse autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito. Assim, em 1960, a primeira turma começava a cursar regularmente as aulas, até que, pelo Decreto nº 56.461, de 14 de junho de 1965, foi reconhecida a Faculdade de Direito "Clóvis Beviláqua", da Universidade Católica de Pelotas, com funcionamento em Rio Grande.

À proporção que o tempo transcorria, novas expectativas surgiam, e com elas se ampliava a gama de possibilidades oferecidas aos jovens riograndinos. A existência de um vínculo cultural entre Rio Grande e Pelotas favoreceu que novos elos fossem estabelecidos. Dessa forma, ainda em 1960, tendo em vista o grande número de candidatos que aspiravam a outros cursos de nível superior, buscou-se a instalação da Faculdade católica de Filosofia de Rio Grande, para cujo funcionamento havia sido cedida salas da Escola Normal Santa Joana d'Arc. Em 19 de janeiro de 1961, por meio do Decreto nº 49.963, foi concedida a autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia e Pedagogia.

Como um processo dinâmico, em que se acumulam resultados favoráveis, em 1964 era autorizado o funcionamento do Curso de Letras, com habilitação para Língua inglesa e Língua francesa; em 1966 entrava em funcionamento o curso de Matemática; em 1967 instalavam-se os cursos de Ciências e Estudos Sociais. Nesse mesmo ano, na sessão de 4 de outubro, o Conselho Federal de Educação reconhecia a Faculdade católica de Filosofia de Rio Grande, ato oficializado pelo Pres. Arthur da Costa e Silva, através do Decreto n.o 61.617, de 3 de novembro de 1967.

A 1º de agosto de 1967, diante da expansão dos cursos, por meio de convênio com o Estado do Rio Grande do Sul, foi promovida o deslocamento das instalações da Faculdade de Filosofia para o Instituto de Educação Juvenal Miller. Assim, comprova-se o fato de que em 1968 já existiam vários cursos superiores em Rio Grande.

Quando a filosofia educacional do país admitia, a título precário, o funcionamento de escolas isoladas no sistema de ensino superior, e a Reforma Universitária preconizava a aglutinação de unidades independentes, menores, em complexos estruturais maiores, organizados em função de objetivos comuns, foi assinado o Decreto-Lei n.o 774, pelo então Presidente da República Arthur da Costa e Silva, autorizando o funcionamento da

Universidade do Rio Grande - URG. Surgiu, assim, em 20 de agosto de 1969, no cenário cultural brasileiro a Universidade do Rio Grande. (Revisão histórico – Portal FURG).

3.2.6. Estrutura e currículo de formação de professores

Também se deve notar que o currículo de formação de professores está estruturado da seguinte forma de acordo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art 15. Os cursos de segunda licenciatura

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

O artigo 13 apresenta as orientações no que se refere as concepções que de verão orientar o currículo dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras.

3.2.7. Qualificação e Certificação

Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular de acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 48:

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

No Brasil, já houve várias iniciativas tentando implementar uma política de certificação para os professores. Devido a grande resistência, por parte das universidades,

pesquisadores, professores, sindicatos e associações do campo educacional, a proposta nunca se efetivou.

3.2.8. O acesso à profissão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 62 (Lei nº 12.796, 2013) estipula 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O Plano Nacional de Educação refere-se à "Valorização dos profissionais da educação." Como parte deste aprimoramento, enfatiza a garantia de condições de trabalho adequadas, tais como o tempo para estudar e preparação de aulas, um salário digno, com salário base e carreira docente.

Profissionais da educação estão divididos em os seguintes ramos: (art. 61 LDB/1996) professores, administradores, planejadores, supervisores inspetores e orientadores educacionais.

Este é um processo contínuo, cujo principal objetivo é a melhoria do ensino. Tal processo, respeitando a autonomia relativa das esferas administrativas, não permite a consolidação de uma carreira única existente em todo o território nacional, embora com base em critérios comuns definidos por lei, por exemplo, o fato de que a entrada a corrida é dada apenas mediante concurso público de provas e títulos, melhoria contínua, mesmo com normal pago por essa base salarial licenciamento efeito, a progressão com base no grau ou qualificação e avaliação de desempenho, a necessidade de prever um período reservado para estudos, planejamento e avaliação de desempenho e alunos da própria escola e, finalmente, a experiência ensina é o pré-requisito para o exercício de qualquer função de ensinar (LDB/96 - art. 67).

CAPÍTULO IV

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho esteve amparado nos pressupostos da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Desta forma, uma abordagem qualitativa nos permite a aproximação com os objetivos que se pretendem alcançar, apreendendo significados e impressões que vão além de dados mensuráveis.

A partir das inquietações acerca de Formação de Professores entre Peru e Brasil, desenvolveu-se um estudo comparativo através de uma análise documental sobre a formação inicial dos professores em pedagogia, as aproximações ou diferenças através das análises do currículo das universidades escolhidas de Peru e Brasil como também das normatizações educacionais. Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse sentido, foi realizada uma análise de documentos oficiais do Peru e do Brasil que tratam de Formação inicial de Professores da Universidade Nacional Mayor de San Marcos (Peru) e Universidade Federal do Rio Grande (Brasil), foram definidas estas duas universidades para que fosse feita a análise da legislação educacional e o currículo do curso de graduação, no caso do Brasil e no Peru, buscando compreender quais os pressupostos estão sendo tratados na formação de professores.

Para uma melhor organização das informações obtidas a partir dos documentos analisados, foram elaborados os dois artigos que apontam à problemática e objetivos de pesquisa, analisando como se organiza a formação de professores no Peru e no Brasil, verificar como as normatizações acerca da formação de professores estabelecem diretrizes nacionais para elaboração do currículo do ensino superior e buscamos identificar que semelhanças e diferenças existem no Projeto Pedagógico da UNMSM e FURG.

4.1. Descrições do campo de pesquisa - Técnicas e instrumentos para coleta de dados

A pesquisa foi realizada no Peru e no Brasil em duas universidades, conforme já anunciado (UNMSM – FURG), como procedimento foi realizado a análise de documentos oficiais como leis e diretrizes do Ministério da Educação acerca da Formação de professores e do currículo dos cursos de formação de professores destas universidades.

A análise de documentos é um processo cuja importância aumenta à medida que os volumes de informação crescem, ajudam a preencher a lacuna entre as fontes de informação cada vez mais abundantes e capacidade humana limitada para utilizar esses conteúdos.

Foi necessário realizar um levantamento acerca das leis e diretrizes para a formação de professores no Peru e no Brasil para obter uma maior compreensão sobre elas, devido a que não tinha muito conhecimento sobre as normatizações de Brasil. No caso dos Projetos Pedagógicos foram solicitados as Universidades escolhidas para minha pesquisa.

Feito a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos- chave” (CELLARD, 2008: 303).

Depois da leitura dos documentos se iniciou a elaboração de dois artigos, para realizar o estudo comparativo, estabelecendo as aproximações e diferenças. Durante este processo temas frequentes foram encontrados, por isso foram definidos os eixos de análise, o primeiro que trata da legislação educacional sobre a Formação de Professores em cada país e o segundo que abordará o currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil e no Peru.

O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando tomamos a decisão sobre a Unidade de Análise. Ludke e André (1986) dizem que existem dois tipos de Unidade de Análise: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto. Na Unidade de Análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico um tema uma expressão, uma personagem ou um determinado item (operação que usa a quantificação dos termos). No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa.

Realizada a codificação da Unidade de Análise, o passo seguinte no processo de análise documental é caracterizar a forma de registro. Alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE e ANDRÉ, 1986:42).

A análise sob normatizações educacionais e currículo de formação de professores serão através de um quadro comparativo por categoria onde se colocaram as aproximações as diferenças para verificar se as leis propostas pelas instituições responsáveis pela emissão de diretrizes educacionais de cada país são consistentes com o programa de formação para professores de Peru e Brasil.

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Em cada categoria analisada se realizará um paralelo, destacando aquelas aproximações e as diferenças entre as legislações dos dois países e o projeto do ensino dos cursos nas universidades escolhidas.

O objetivo do estudo foi fazer um estudo comparativo entre o Peru e Brasil, que permitiu verificar temas comuns que foram registrados por meio de categorias analíticas que são posteriormente analisadas através de quadros comparativos, dando uma interpretação dos dados selecionados para estabelecer aproximações e diferenças com a intenção de demonstrar mais claramente o estudo comparativo das diretrizes e leis como o currículo de ambos países.

Entre as categorias desenvolvidos no primer artigo intitulado "A Formação de Professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças" apresentamos como os princípios e fins da educação, os centros de estudo de Formação inicial, organização curricular se estabelece nos dois países. No segundo artigo intitulado "Reflexões sobre os cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil" temos: os objetivos para a formação de professores, foco da formação, o perfil profissional, a duração dos cursos, disciplinas desenvolvidas e realização de estágios a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia das universidades analisadas.

Os resultados do presente estudo não pretendem ser concluintes acerca da formação inicial de professores tanto no Peru como no Brasil, ao contrário se pretendem incluir aa informações já existentes que terão um impacto significativo na comparação de sistemas educativos que possam servir de consulta a outros investigadores.

CAPITULO V

5. RESULTADOS DA PESQUISA DISCUTIDOS ATRAVÉS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Atualmente, existem muitos estudos sobre a formação de professores, este tema é uma questão de grande relevância no contexto nacional brasileiro e internacional, que nos faz questionar como estão sendo desenvolvidos os programas de formação pedagógica, as políticas educacionais e os currículos no campo da formação docente. Ainda questionamos se os professores estão sendo preparados para cumprir o seu papel educativo no sistema educacional. É por isso que é essencial conhecer o contexto de cada país para entender se o desenvolvimento de suas leis ou programas educacionais apresenta resultados satisfatórios.

Os dois países foco deste estudo, ou seja Peru e o Brasil, enfrentam os mesmos problemas no sistema de ensino, tais como o pouco orçamento que é investido neste setor, o fracasso das políticas educacionais, políticas implementadas em curto prazo, o problema de descentralização de recursos, mau desempenho escolar, responsabilização dos professores pela crise educacional, os baixos salários dos professores, assim a política educacional pode ser analisado as escolhas políticas que cada país faz com o propósito de buscar qualidade e equidade educacional no processo de ensino e aprendizagem. Estes aspectos nos possibilitam conhecer, em parte, a cobertura do sistema de educação de um país, apesar dos esforços e poucos resultados, as políticas precisam ser mais bem trabalhado no sentido de participação e democratização.

Nesse contexto, é necessário discutirmos a profissão docente, que muitas vezes é considerada como opção de último emprego, devido a profissão não ser valorizada e não ter prestígio nos dois países. Por tanto entendemos que se deve incentivar a vida profissional e evidenciar aos professores a importância do papel educativo dos docentes no desenvolvimento da sociedade.

Neste capítulo, apresentaremos dois artigos com os resultados obtidos na realização do estudo comparativo entre os processos que envolvem a formação de professores no Peru e no Brasil. Ao longo da investigação procuramos analisar a legislação educativa dos dois países e

o Projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia da Universidade Nacional Mayor de San Marcos (Peru) e da Universidade Federal de Rio Grande (Brasil).

Os artigos foram elaborados com base na metodologia de análises documental dos documentos escolhidos para categorizar e a interpretar os dados de forma mais significativos para o desenvolvimento do estudo comparativo de formação de professores de ambos países. A metodologia da análise documental é compreendida como,

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...]. Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (Ludke e André ,1986: 43).

Para preparar os artigos, realizamos uma primeira a leitura dos documentos para ter um alcance maior e realizar estudo comparativo, porque eu tenho mais aproximação com o sistema de ensino de meu país, o Peru. Durante este processo temas frequentes foram encontrados, por isso foram definidos os eixos de análise.

Para uma melhor organização das informações obtidas a partir dos documentos analisados, foi determinado dois eixos de análise, o primeiro que trata da legislação educacional sobre a Formação de Professores em cada país e o segundo que abordará o currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil e no Peru.

A partir dos eixos de análise, foram elaborados os dois artigos que apontam à problemática e objetivos de pesquisa, analisando como se organiza a formação de professores no Peru e no Brasil, verificar como as normatizações acerca da formação de professores estabelecem diretrizes nacionais para elaboração do currículo do ensino superior e buscamos identificar que semelhanças e diferenças existem no Projeto Pedagógico da UNMSM e FURG.

No primeiro artigo, intitulado " A Formação de Professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças ", é desenvolvido uma análise das legislações dos dois países com a intenção de compreender os direcionamentos legais para a formação de professores. Procuramos compreender aspectos como os princípios e fins da educação, objetivos, âmbito

de aplicação, organização curricular e estágio, requisitos para o exercício docente e formação continuada de professores no Peru e no Brasil.

A análise foi desenvolvida a partir do estudo dos seguintes ordenamentos legais: Lei Geral de Educação do Peru N° 28044/2003, a Lei Universitária N° 30220/2014, Lei de Reforma Magisterial No. 29944/2013, Lei do professorado N° 24029/1984, Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil N° 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Resolução CNE n.2/2015 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – Resolução do CNE n. 1/2006. O segundo artigo intitulado " Reflexões sobre os cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil" apresenta o estudo do currículo dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Nacional Mayor de San Marcos (Peru) e da Universidade Federal do Rio Grande (Brasil). Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos, procurando verificar aspectos como objetivos para a formação de professores, a duração dos cursos, disciplinas desenvolvidas, realização de estágios e desenvolvimento de práticas profissionais.

As ideias expressas nos artigos feitos através da análise dos documentos, busca contribuir para o estudo da formação de professores, permitindo uma reflexão sobre as leis e diretrizes da educação propostos, os programas de pedagogia e a formação humanística dos professores, tudo isso leva a obter um resultado que permite conhecer e comparar os dois sistemas educacionais.

5.1. A Formação de Professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças.

María de los Angeles Chávez Hernani⁴

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves⁵

Artigo submetido à revista Educación do Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Resumo:

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

Palavras-chaves: Formação de Professores; Políticas educacionais; Legislação Educacional.

Resumen:

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

Palabras-claves: Formación de profesores; Políticas educacionales; Legislación educacional.

⁴ Discente de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Bolsista OEA. E-mail: maria_de_los_angeles_1001@hotmail.com

⁵ Doutora em Educação Ambiental, professora adjunta do Instituto de Educação – IE e coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação da Infância - NEPE da Universidade Federal do Rio Grande–FURG. E-mail: suzanevieira@gmail.com

Abstract:

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

Keywords: Formation of higher education teachers; Educational policies; Educational legislation.

1. Introdução

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

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

Segundo Luque (2011) se as políticas se centram em um elemento, neste caso, o professor, acabam deixando de fora de foco outros fatores que devem compor o atendimento

integral do problema. Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm concentrado a culpa e a solução para os problemas educacionais no professor, em sua formação e atuação docente.

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

Os professores acharam gradualmente despojados de seu escritório, para o benefício da noosfera de pessoas que concebem e executam programas, abordagens de ensino, recursos de ensino, avaliação, tecnologias educacionais, e procuram colocar nas mãos de professores modelos de ensino eficazes esta é uma forma de proletarização (Perrenoud, 1994: 140)

Nesse contexto, os programas de capacitação ou formação têm tendência a responder as exigências que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) ou Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabelecem como condições para os empréstimos o ajustamento estrutural através dos padrões de investimento, cujas prioridades educacionais condicionaram no âmbito de um centralismo controlista que não estava disposto a ensaiar fórmulas descentralizando acordos nacionais em matéria de educação a longo prazo.

Assim os resultados das realizações de aprendizagem dos estudantes e as exigências externas, determinado na maioria dos casos o foco de formação de professores: decidir na incerteza e agir na urgência (Perrenoud, 2005, p 7)

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, (PRELAC) que, segundo a UNESCO, busca estimular reformas nas políticas públicas dos países da região e atender as demandas de desenvolvimento humano no século XXI e atender o proposto no Educação para Todos. Dentre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono, atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: dos insumos à estrutura para as pessoas; da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; da homogeneidade à diversidade e da

educação escolar à sociedade educadora. O documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observa-se a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização. (PRELAC,2002).

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

Segundo Carnoy (2002) o impacto da mundialização sobre as estratégias da reforma da educação, tem três tipos de reação: a. Reformas fundadas na competitividade que procuram aumentar a produtividade econômica, aprimorando a “qualidade” da mão de obra e que são focalizados na produtividade (descentralização e padrões educativos a través da gestão racionalizada dos recursos destinados à educação como o aprimoramento da seleção e formação dos professores); b. As reformas fundadas nos imperativos financeiros que estabelecem que organismos económicos fixam as condições do desenvolvimento económico dos estados, como o reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o sector privado, significa redução dos fundos públicos leva inevitavelmente a restringir a parcela relativa a educação do orçamento do estado. Até que a economia se desenvolva suficientemente depressa para garantir a formação de rendas suplementares para o Governo, estas instituições são os mais ferventes adeptos dessas reformas, buscam reduzir o custo da manutenção do serviço público (financiamento público da educação e transferir do nível superior para o nível inferior, privatização do ensino secundário e superior para desenvolver esses niveles educativo e finalmente redução de custo por aluno em todos os niveles) e c. Reformas fundadas na equidade que procura aumentar a igualdade das possibilidades econômicas., o rendimento escolar é um fator primordial para determinar os salários e o status, igualização do acesso a uma educação mais qualificada pode desempenhar um importante papel no nivelamento do campo da ação. As principais reformas fundadas na equidade: (atingir as categorias mais desfavorecidas da população, oferecendo a possibilidade de se beneficiarem de um ensino de melhor qualidade, ter como alvo mulheres e a população rural que acumulam um atraso no plano educativo e programas especiais que facilitam o reforço e o desempenho escolar).

Desenvolver leis e diretrizes da educação precipitadamente, sem analisar o contexto ou as características daqueles que compõem a comunidade educativa não prevê que as políticas formuladas são necessidades viáveis como eles devem corresponder a um diagnóstico de que existe e o que está faltando sobre o problema que requer atenção, se este diagnóstico não é refletido na programação e subsequente implementação de planos e programas, esta cadeia de procedimentos não correspondem na sua estrutura interna, os resultados provavelmente não vai ser favorável.

2. Caminhos da Pesquisa

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

Conforme mencionado, o objetivo do estudo realizado foi fazer um estudo comparativo entre o Peru e Brasil, que permitiu verificar temas comuns que foram registrados por meio de categorias analíticas tais como os princípios e fins da educação, centro de estudo de Formação inicial, organização curricular e estágio, e requisitos para o exercício docente, contendo ideias centrais que são posteriormente analisadas através de quadros comparativos, dando uma interpretação dos dados selecionados para estabelecer aproximações e diferenças com a intenção de demonstrar mais claramente o estudo comparativo das diretrizes e leis de ambos países.

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

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

Os documentos selecionados para o processo de análise foram os seguintes Lei Geral de Educação do Peru N° 28044/2003, a Lei Universitária N° 30220/2014, Lei de Reforma Magisterial No. 29944/2013 e seu Regulamento, Lei do professorado N° 24029/1984, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de Brasil N° 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n1/2006, permitindo suporte à investigação realizada e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

3. A formação de professores no Brasil e no Peru.

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

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

individual e não de trabalho em equipe, aos aspectos puramente cognitivas e não os aspectos emocionais.

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

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

Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente frente às novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado do trabalho. Nesta lógica, o campo das relações da formação do professor e o campo do trabalho docente no contexto das políticas educacionais remetem à precarização no âmbito da perda de identidade, proletarização, desvalorização, desprofissionalização do trabalho do professor, regulação e certificação.

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

O Brasil e no Peru possuem legislações gerais para a Educação e normas específicas para a formação de professores. Cabe ressaltar que tanto a Lei Geral de Educação do Peru e a Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil estabelecem como área de ação todos os níveis educacionais, esta lei governa e dá as diretrizes das atividades educacionais, públicas e

privadas. Portanto, abrange todo o setor da educação, em que o conjunto de políticas servem como referência para a tomada de decisões que conduzem ao desenvolvimento da educação que se constrói e desenvolve no atuar do Estado e da sociedade, através do diálogo nacional, o consenso e a cooperação política, a fim de garantir a sua validade. A sua fórmula responde à diversidade de país.

De acordo à Lei Geral de Educação do Peru Nº 28044 (2003) / Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 (2013) e Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil Nº 9.394 (1996) / Resolução Nº 2, de 1º de julho (2015) o sistema de ensino é baseado nesta normatividade que deve ser aplicável nos termos nela estabelecidos.

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

Quadro 1 – Princípios e fins da educação

	Lei de Reforma Magisterial Nº 29944 / 2013 (PERU)	Resolução Nº 2, de 1º de julho / 2015 (BRASIL)
Princípios e fins	<p>Art. 2 Princípios: O sistema de trabalho dos professores das escolas públicas baseia-se nos seguintes princípios:</p> <p>a. PRINCÍPIO DA LEGALIDADE: Os direitos e obrigações geradas pelo exercício da profissão docente fazem parte do estabelecido na Constituição do Peru, a Lei 28044, Lei Geral de Educação, conforme alterada, a presente Lei e sua regulamentos.</p> <p>b. Princípio da Probidade e Ética Pública: O desempenho de professor sujeito às disposições da Constituição Peru, a Lei sobre o Código de Ética da Função Pública e do presente.</p> <p>c. Princípio do mérito E CAPACIDADE: renda, retenção, remuneração e promoção de melhorias na profissão docente são baseadas no mérito e capacidade dos professores.</p> <p>d. PRINCÍPIO DO DIREITO DO TRABALHO: relações de trabalho individuais e coletivas garantir a igualdade de oportunidades e da não discriminação, o caráter inalienável</p>	<p>Art. 3: 5. São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,</p>

	<p>dos direitos reconhecidos pela Constituição e a interpretação mais favorável trabalhador em caso de dúvida que não podem ser salvo.</p>	<p>articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.</p>
--	--	--

Fonte: Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 (2013) e Resolução Nº 2, de 1º de julho (2015).

No quadro comparativo foi analisada a legislação do Peru e do Brasil que tratam da formação de professores, percebemos que existem pontos de convergência que expressam a necessidade de oportunizar a homens e mulheres habilidades para garantir a capacitação profissional e atender às suas necessidades; despertar o interesse e o gosto pelo conhecimento;

capaz de criticá-los; colocá-los em contato com as realizações culturais e morais da humanidade e ensinar-lhes a apreciá-los.

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

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

As leis de ambos países preveem que se deve assegurar a universalização do ensino em todo o país como sustento do desenvolvimento humano, nesse sentido a educação é considerada obrigatória para os estudantes de educação básica a partir do nível primário⁶. O Estado irá fornecer os serviços públicos necessários para alcançar este objetivo e garantir que o tempo de ensino para a equidade da educação e qualidade, o que constitui uma visão partilhada do futuro da educação no país. O objetivo é transformar o sistema educativo de acordo com os mandatos da Lei Geral de Educação de Peru e Brasil, ademais de facilitar a implementação dos mesmos, possibilitando a mudança educacional e reforma do sector.

Segundo Helena Freitas (2002) para traçar uma visão panorâmica da formação de professores no Brasil, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras, no sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

⁶ No Brasil, a partir de 2016 a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para os alunos de 4 a 17 anos.

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

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

A Formação Inicial é um aspecto muito importante que deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o início do Desenvolvimento Profissional e tem papel fundamental na qualidade da prática futura dos professores. (VAILLANT, 2006 apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 19)

Com relação ao local para realização da formação de professores, existe uma diferença entre os dois países. No Brasil ainda é admitida a formação de professores em nível médio no curso de Magistério, além da formação em nível superior. Já no Peru, toda a formação de professores ocorre em centros de formação superior, ou seja, são cursos de licenciatura.

No Peru, segundo a Lei da Reforma Magisterial (PERU, 2013) os centros de ensino superior do Peru são supervisionadas pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação (SINEACE), que estabelece o conjunto de regras e procedimentos estruturados e integrados funcionalmente projetados para definir e estabelecer os critérios, normas e processos avaliação, acreditação e certificação para assegurar os níveis de qualidade que devem fornecer às instituições referidas na Lei Geral de Educação N° 28044, com o propósito de otimizar os fatores que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para alcançar melhores níveis de qualificação profissional e desempenho no trabalho.

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

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

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

O Banco Mundial, através dos gestores externos de políticas públicas, preconiza o melhoramento da eficiência escolar, pelo aumento da competição entre as escolas públicas e entre as públicas e as privadas, de maneira automática e neutra. As políticas e as estratégias executadas auto conduziriam à obtenção de rendimentos melhores (SILVA, 2002, p. 88)

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

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

No Brasil, existe uma lei geral para a educação, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e diretrizes curriculares que orientam de modo mais específico o currículo e a organização dos cursos de graduação. No caso da formação de professores, existe duas diretrizes curriculares a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n1/2006. Tais documentos não funcionam como um currículo mínimo e funcionam como norteadoras do trabalho pedagógico buscando dar maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

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

Quadro 2 – Organização curricular

	Lei Universitária 30220 / 2014 (PERU)	Resolução CNE/CP Nº 1 / 2006 (BRASIL)
Organização curricular - Estágio.	Artigo 40. Desenho Curricular Cada universidade determina o currículo para cada especialidade, nos respectivos níveis de ensino, de acordo com as necessidades nacionais e contribuir para o desenvolvimento regional. Todas as carreiras na fase de graduação podem ser concebidas como módulos de competência profissional, de modo que as conclusões dos estudos destes módulos permitam obter um certificado, para facilitar a entrada no	Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários E atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem

	<p>mercado de trabalho. Para obter o certificado, os alunos devem desenvolver e sustentar um projeto que demonstra a competência alcançado.</p> <p>Cada universidade determina os estudos de graduação de nível de estrutura curricular, a duração relevância da aprendizagem, de acordo com suas especialidades.</p> <p>O currículo deve ser atualizado a cada três (3) anos ou, quando apropriado, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos.</p> <p>Ensino de uma língua estrangeira, de preferência Inglês, ou ensinar uma língua nativa de quéchua ou preferências aimará é obrigatória em estudos de graduação.</p> <p>Estudos de graduação incluem estudos gerais e estudos específicos e especiais.</p> <p>Eles têm uma duração mínima de cinco anos. Um máximo de dois semestres letivos por ano são executadas.</p> <p>Artigo 41. Estudos Gerais de graduação Estudos gerais são necessários. Eles não têm mais curto do que 35 créditos. Eles devem ser direcionados para a formação integral dos alunos.</p> <p>Artigo 42. Estudos específicos e de graduação da especialidade São estudos que fornecem a perícia da profissão e especialidade relevante. O período de estudo deve ter uma duração não inferior a cento e sessenta e cinco (165) créditos.</p>	<p>fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;</p> <p>II - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;</p> <p>III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;</p> <p>IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:</p> <p>a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;</p> <p>b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;</p> <p>c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;</p> <p>d) na Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>e) na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;</p> <p>f) em reuniões de formação pedagógica.</p>
--	--	--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em termos de currículo, é necessário fortalecer a articulação do ensino superior com as escolas, se a educação básica ou métodos de ensino específicos em conformidade.

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

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

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

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

Considerações finais:

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

As normatizações sobre formação inicial de professores no Peru são mais abrangentes, gerais. Já no Brasil as legislações são mais específicas, ou seja, mostram maior detalhamento de como deve ser a organização e o funcionamento dos cursos de formação de professores, permitindo assim, um melhor planejamento e avaliação na formação de professores para direcionar o processo formativo.

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

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

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

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

5.2. Reflexões sobre os cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil

María de Los Angeles Chávez Hernani⁷

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves⁸

Artigo submetido à Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC. Revista multilíngue do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Resumo:

O presente artigo traz uma análise comparativa entre os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores primários da Faculdade de Educação da Universidade Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM no Peru e da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no Brasil. A pesquisa desenvolvida foi qualitativa, realizada por meio da análise documental. Foram analisados documentos das duas universidades participantes da investigação, procurando verificar aspectos como objetivos para a formação de professores, foco da formação, o perfil profissional, a duração dos cursos, disciplinas desenvolvidas e realização de estágios. É possível perceber após a análise que ambos projetos pedagógicos procuram a formação de um profissional comprometido com a aprendizagem, que seja um líder em educação com iniciativa, criatividade, com uma visão integral do setor educativo e uma sólida formação teórico – prática.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Projetos Pedagógicos, Licenciatura.

Resumen:

En este artículo se presenta un análisis comparativo entre los Proyectos Pedagógicos de los cursos de formación inicial de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM (Perú) y de la Universidad Federal do Rio Grande – FURG (Brasil). La investigación desarrollada fue cualitativa, realizada por medio de análisis documental. Fueron analizados documentos de las dos universidades participantes de la investigación, procurando verificar aspectos como objetivos para la formación de profesores, enfoque de formación, perfil profesional, la duración de los cursos, disciplinas desarrolladas y realización de prácticas pre profesionales. Es posible percibir después del análisis de ambos proyectos pedagógicos que procuran la formación de un profesional comprometido con el aprendizaje, para que sea un líder en educación con

⁷

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

⁸ Doutora em Educação Ambiental, professora adjunta do Instituto de Educação – IE e coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação da Infância - NEPE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: suzanevieira@gmail.com

8

iniciativa, criatividade, con una visión integral del sector educativo y una sólida formación teórica – práctica.

Palabras-claves: Formación de Profesores; Proyectos Pedagógicos, Licenciatura.

Abstract:

This article presents a comparative analysis between the Pedagogical Projects of the initial teacher training courses of the Faculty of Education of the National University of San Marcos - UNMSM (Peru) and the Federal University of Rio Grande - FURG (Brazil). The research developed was qualitative, performed through documentary analysis. Documents from the two participating universities were analyzed, seeking to verify aspects such as objectives for teacher training, training approach, professional profile, duration of courses, developed disciplines and pre professional practice. It is possible to perceive after the analysis of both pedagogical projects that seek the formation of a professional committed to learning, so that it is a leader in education with initiative, creativity, with an integral vision of the educational sector and a solid theoretical and practical formation.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Projects, Licenciatura.

1. Introdução

Na atualidade, tem sido apresentada muitas demandas para o trabalho e a formação docente. A maioria delas orientadas a responder aos desafios do mundo globalizado e à sociedade do conhecimento, num contexto que se caracteriza pela diversidade de estudantes produto da massificação da educação e o Estado têm a responsabilidade de ampliar o acesso, a cobertura e permanência dos estudantes. De acordo com Mora (2006), a mudança de contexto para a educação superior (sociedade global, sociedade do conhecimento e universalidade) exige a realização de reformas no sistema educativo para responder aos novos desafios.

Neste texto, nos propomos a apresentar parte dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender como acontece a formação de professores no Brasil e no Peru. Serão discutidos os aspectos relacionados a análise do Projeto Político Pedagógico dos cursos que formam os professores do ensino primário em ambos países. Nesse sentido, discutimos a questão do Cursos de Formação de Professores no Peru e no Brasil, tratando nessa questão mais especificamente da formação do professor de Anos Iniciais no curso de Pedagogia, procurando identificar aproximações e diferenças que se colocam na educação superior em ambas universidades escolhidas para nossa pesquisa. O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e utilizou-se da análise documental para produção dos dados, fundamentando-se de acordo aos autores Ludke e André (1986).

Para a realização do estudo foi escolhida a Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM) no Peru e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Brasil, foi analisado o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia no Brasil e do curso de licenciatura correspondente no Peru. Consideramos que o Projeto Pedagógico é um documento oficial dentro de cada instituição de ensino superior, desta maneira, buscamos identificar aquelas aproximações e diferenças que permitem ter um maior alcance sobre a formação de professores de ambos países.

As questões que proponho neste artigo são: Como se organiza a formação de docentes no Peru e no Brasil? Que semelhanças e diferenças existem nos cursos de formação dos professores no Brasil e no Peru?

Refletir sobre a formação acadêmica dos professores implica analisar muitos fatores que envolvem este processo como são os conteúdos desenvolvidos na sua proposta curricular, os quais são baseados em diretrizes dadas pelo Ministério da Educação, o enfoque de formação dos estudantes, que perfil se deseja alcançar e sua articulação com a programação curricular para formá-los, os desenhos curriculares das especialidades e níveis da Educação Básica, transversalidade e interdisciplinaridade de conteúdos, as práticas pré-profissional e os câmbios que pode experimentar a carreira docente nos seguintes anos.

O currículo da formação de professores deve permitir o desenvolvimento pessoal e docente, através de distintas atividades do currículo, que permitam um desempenho de constante perfeccionismo e de realização pessoal que tenha relação com a auto avaliação, criatividade, adaptação ao câmbio, como a capacidade de inovação, de toma de decisões e de resolução de problemas educativos. Os níveis máximos de desenvolvimento destas estão determinados pelas características pessoais dos estudantes de pedagogia e sua participação ativa-reflexiva nas atividades curriculares do processo de formação.

Marcelo (1989) define a formação de professores como um campo de pesquisa científica teórica e prática que estuda o processo pelo qual os professores são integrados em experiências de aprendizagem que permitem uma melhoria de seus conhecimentos, habilidades e disposições, permitindo, assim, desenvolver intervenções educacionais profissionais. De Lella (1999), por outro lado, define a formação de professores como um processo de permanente aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da profissão docente; por sua vez, podem ser divididos em inicial e contínua. Rodriguez (1994) adverte um papel formativo duplo para o

professor: por um lado, o que corresponde ao conhecimento da educação, e, por outro, para as habilidades de desenvolvimento de pedagogia, considerando também as formas de educação, incluindo a gestão da educação, planejamento e avaliação de currículo, planejamento e avaliação institucional.

Hoje a universidade deve se preocupar não só com a produção de conhecimentos e com a investigação científica e tecnológica, senão também a formação humanística, em qualquer modalidade escolar de formação de professores tem que facilitar processos de reflexão profundos, de maneira que os docentes verdadeiramente renovem sua prática docente.

2. Os cursos de formação de Professores no Peru e no Brasil:

No atual contexto econômico, político e cultural induzido pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas na economia e na produção de bens e serviços, a formação para o trabalho se orienta para que o trabalhador possa resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápido e constantemente, cujas principais características são a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). Tratando-se especificamente da formação docente, ocorreu um amplo processo de reformas nos cursos de Licenciatura na América Latina após a década de 1990, vinculadas às reformas educacionais implementadas, e que trazem para o trabalho do professor algumas novas características. As mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam novas concepções de formação de professores, uma espécie de retorno ao tecnicismo em educação, configurado sob novas formas de realização do trabalho, que no momento atual são mais cognitivas e virtuais do que operacionais. Assim, a formação para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que são evidentes nas reformas curriculares.

Diante dessas reformas que tem sido implementada na formação de professores nos países da América Latina, os cursos analisados no Peru e no Brasil não ficam a margem. Nesse sentido, buscamos compreender como se organizam os projetos político pedagógicos dos cursos de Pedagogia das universidades de UNMSM e da FURG para realizar este estudo.

O Projeto Pedagógico do curso da Universidade Federal do Rio Grande aponta que o curso passou por muitas alterações que acompanharam o movimento de reformas educacionais do país. O projeto do curso ainda salienta que desde a criação do curso de

Pedagogia no Brasil na então Universidade do Brasil – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - em 1939, o Curso de Pedagogia é alvo de inúmeras discussões, em torno da identidade do Pedagogo, de seu papel social e das questões curriculares no processo de formação do profissional docente.

O curso de Pedagogia da FURG atende à Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do Brasil e homologadas pelo Ministério da Educação e devem ser orientadoras da proposta curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso da FURG a proposta de criação do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia justificou-se

Principalmente, por questões legais, pelas perspectivas de formação docente para este milênio e pelas necessidades apontadas pelos acadêmicos do curso. Ainda, este curso se justifica pelo compromisso da universidade com as futuras gerações no que diz respeito ao Direito à uma educação pública e de qualidade - com docentes preparados para a atuação profissional (Projeto pedagógico do curso de graduação - FURG, 2015)

Com relação ao curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UNMSM no Peru ao analisarmos o projeto pedagógico verificamos que o currículo do curso também passou por alterações em um longo processo de elaboração a nível institucional. Conforme indica o trecho abaixo extraído do Projeto do Curso,

Tem sido feito seminários, conversas, assembleias, reuniões de comissões e outras tantas atividades pelo que consideramos que é um documento pensado institucionalmente, que pretende a partir de 2013 iniciar um novo processo de formação profissional como corresponde a uma Escola Acadêmico Profissional internacionalmente acreditada. Este documento que se irá aplicando gradualmente a partir de este ano, será monitorado em sua aplicação para poder fazer as correções pertinentes e será avaliado periodicamente, para melhorá-lo substancialmente, quando seja o caso. (Currículo - UNMSM, 2013)

O curso de Pedagogia da UNMSM atende à Lei Universitária 30220/2014 que tem por objeto regular a criação, funcionamento, supervisão e encerramento das universidades. Promove o melhoramento contínuo da qualidade educativa das instituições universitárias como entes fundamentais do desenvolvimento nacional, da investigação e da cultura. Assim mesmo, estabelece os princípios, fins e funciones que regem o modelo institucional da universidade. O Ministério de Educação é o ente reitor da política de garantia da qualidade da

educação superior universitária. Sendo norteador para a proposta curricular dos Cursos de Pedagogia no Peru.

Ao analisarmos os objetivos da formação docente no curso de Pedagogia nas duas universidades, construímos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetivos da formação docente.

	Projeto Pedagógico da FURG Brasil (2015)	Projeto Pedagógico da UNMSM Peru (2013)
Objetivos para formação de professores	Formar o Pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares.	Os objetivos são: Propor uma sólida formação de profissionais em educação, no campo da prática docente nos níveis de inicial, primária e secundária; formar profissionais reconhecido por seu alta competência profissional e qualidade humana, por seu liderança acadêmica e de serviço; desenvolver no docente o espírito investigativo, o desenho curricular e gestão educativa para fornecer a educação e formar docentes o desenho e produção de materiais educativos, o desenho e elaboração de projetos educativos, e a elaboração de propostas de atenção para as diversas problemáticas educativas locais, regionais e nacionais.

Fonte: Projeto Pedagógico da FURG (2015) / Projeto Pedagógico da UNMSM (2013)

No quadro comparativo analisado podemos encontrar pontos de convergência entre ambos objetivos para formação de professores no Projeto Pedagógico da UNMSM e FURG, já que ambos facilitam capacidades básicas na entrega de ensinamentos de qualidade no âmbito da educação superior como são os conhecimentos pedagógicos, desenvolvimento de capacidades de gestão e coordenação pedagógica, um perfil que se oriente a uma liderança acadêmica e de serviço, assim como difundir, informar e orientar os docentes sobre modelos, métodos, estratégias e atividades para facilitar e gerir os processos de aprendizagem de seus alunos e assim melhorar os processos de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica.

O grande objetivo para os centros de formação docente será então, ter profissionais de educação competentes, sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, devem ser cada dia mais receptivos à necessidade de mudanças em sua formação e em sua prática educativa. Para que estas mudanças aconteçam, é indispensável repensar os paradigmas sobre ensinar e aprender, para poder transitar de uma concepção do ensino e aprendizagem como transmissão de conhecimentos, a outra na qual o centro de interesse da docência seja a educação centrada

na aprendizagem, remarcando a importância da pessoa como um ser integral e holístico no processo de formação.

Com relação à missão e enfoque de formação docente se descreve a importância de a Formação Integral do Docente a fim de refletir e reavaliar o dever e o direito que tem o docente para formar-se. Esta formação, além de contribuir em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, beneficia a todo o processo socioeducativo e representa uma alternativa nestes tempos em que se está evidenciando mudanças significativas no papel da educação, como formadora de pessoas para incorporar-se a um mercado de trabalho altamente competitivo.

Com relação a Missão e o enfoque da formação docente ao analisarmos o projeto dos cursos de Pedagogia das duas universidades construímos o quadro que segue:

Quadro 2 – Missão e enfoque da formação docente.

	Projeto Pedagógico da FURG Brasil (2015)	Projeto Pedagógico da UNMSM Peru (2013)
Foco de formação docente	<p>A Universidade Federal do Rio Grande-FURG tem por missão promover a educação plena, enfatizando uma formação geral que contemple a técnica e as humanidades, que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras e propiciando os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade.</p> <p>A FURG pontua suas ações, procedimentos e propósitos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir e para as urgências das demandas locais, das quais emanam os seus objetivos maiores voltados à formação de profissionais para a atuação nos mais diversos campos de atividades, capazes de estabelecer um diálogo entre a diversidade de saberes, bem como dotados de planos e ações para atuar positivamente nas questões próprias do ser humano e do meio ambiente.</p>	<p>A missão da Universidade Nacional Maior de São Marcos, Decana de América, procura ter uma comunidade formadora de profissionais competentes e de alto nível acadêmico, comprometida com o desenvolvimento de nosso país mediante a investigação científica, humanística e a conservação do médio ambiente.</p> <p>A formação profissional que promove a universidade se baseia-se num desenvolvimento da aprendizagem, capacidades e competências, que implementa sistemas de tutorias, precisa os perfis do graduado, do estudante e do docente de acordo aos tempos atuais e futuros, com metodologias pedagógicas que permitem uma cultura que seja sustentável.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico da FURG (2015) / Projeto Pedagógico da UNMSM (2013)

No quadro comparativo apresentamos a missão das universidades conforme expressa nos Projetos Pedagógicos da Universidade Federal de Rio Grande de Brasil e Universidade Nacional Mayor de San Marcos de Peru, é perceptível a presença de pontos em comum entre

as instituições. Em ambas universidades se promove uma formação baseada nas ciências e letras, permitindo um desenvolvimento científico e humanístico, conseguindo-se assim uma formação integral.

A Formação do Docente nas Instituições de Educação Superior representam um grande desafio diante um contexto social dominado pelo discurso da globalização; por esta razão, é necessário que o docente assuma uma atitude crítica desde e em sua própria formação; a qual, longe de centrar-se unicamente na atualização, nos últimos avanços do conhecimento de sua matéria específica, deve ser vista desde a perspectiva de uma formação integral que envolva os componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico e tecnológico.

Com relação à duração do curso de Pedagogia verificamos que na FURG o curso possui 3265 horas e 210 créditos com duração de 4 anos, conforme expressa seu Projeto Pedagógico,

Na Universidade Federal do Rio Grande o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura será desenvolvido num total de 3265 (três mil duzentas e sessenta e cinco) horas, a serem integralizadas em 4 (quatro) anos, correspondentes ao período de 8 (oito) semestres letivos. No total das horas estão compreendidas 360 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, dando garantia de prioridade à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 720 (setecentos e vinte) horas de Prática Pedagógica e 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos. (Projeto pedagógico do curso de graduação - FURG, 2015)

Com relação a Universidade Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM, o regime de estudos (créditos e carga horária, pré-requisitos e regime de promoção) se obtém através do crédito total da carreira que é de 220 créditos, considerando as áreas de Formação geral, que é o primeiro nível de ensino universitária, é a cultura geral e compreende cursos básicos; Formação básica, que compreende o estudo de disciplinas fundamentais da carreira profissional; Formação profissional, Formação da especialidade que tem em conta as disciplinas específicas da especialidade; Formação complementar conformada por matérias que ampliam os conhecimentos da carreira, Práticas pré-profissional é a ação pedagógica que se realiza nas instituições escolares e se encontram articuladas de acordo às didáticas gerais e das especialidades. Segundo o seu projeto,

O Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura será desenvolvido num total de 115 horas teóricas e 247 horas práticas, a serem integralizadas em 5 (cinco) anos, correspondentes ao período de 10 (dez) semestres letivos. (Projeto pedagógico do curso de graduação - UNMSM, 2013)

Pelo projeto do curso não ficou claro para nós se as horas apresentadas são hora aula ou se há algum equívoco na apresentação da carga-horária do curso na UNMSM. Chamou-nos atenção que em termos de créditos os dois cursos estão muito próximos, ainda que no Peru apresente um ano a mais para integralização do currículo.

Outro aspecto que cabe destaque é que no Peru o curso apresenta um ano a mais que no Brasil e forma o professor especificamente para trabalhar no processo inicial de escolarização. Já no Brasil, o curso forma o professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais em um mesmo curso com duração de 4 anos.

Analisamos o Perfil Profissional do professor em cada Projeto Pedagógico, se verifica um conjunto de capacidades que identificam a formação de um docente para encarar responsabilmente as funções e tarefas da profissão, conforme expresso no quadro a seguir.

Quadro 3 – Perfil profissional docente.

	Projeto Pedagógico da FURG Brasil (2015)	Projeto Pedagógico da UNMSM Peru (2013)
Perfil profissional docente	<p>O processo de formação inicial no Curso de Pedagogia oferecido pela FURG objetiva possibilitar a apropriação de conhecimentos pedagógicos e experiências que promovam a reflexão e experimentar, no próprio processo de aprendizagem dos acadêmicos, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Consequentemente, o currículo que se propõe contempla atividades que estimularão a autoaprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe.</p> <p>A formação de pedagogos reflexivos e comprometidos com seu relevante papel social engendrará um processo de responsabilidade e pertencimento com sua comunidade local, buscando formas coletivas de superar o atraso, a miséria, o analfabetismo e a baixa produtividade.</p>	<p>Desenvolvimento de uma visão filosófica do universo, tem um manejo fluido fecundo de concepções e regras do idioma espanhol, demonstra e desenvolva expressões compatível com as atividades esportivas e artísticas, tem e desenvolve uma explicação pedagógica razoável do processo formativo do ser humano, explica as bases e estrutura da didática, analisa e compara os enfoques de planificação estratégica na Instituição educativa, na aula e outros contextos, maneja os diversos meios e equipamentos tecnológicos, domínio da teoria da investigação educativa, elabora projetos, desenhos e trabalhos de investigação, domina as teorias avaliativas na aula, expressa um domínio teórico- prático das disciplinas de sua especialidade, tem conhecimentos e competências no manejo de regras e técnicas na execução de sessões de aprendizagem, desenvolvimento e atua razoavelmente em seu atividade profissional, guiados por valores e normas profissionais e domina os conceitos, ademais as regras de um idioma nativo ou estrangeiro.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico da FURG (2015) / Projeto Pedagógico da UNMSM (2013)

Verificamos que nos Projetos Pedagógicos se detalha o perfil profissional no que se direciona aquilo desejado por cada instituição, estabelecendo de forma pontual uma série de características que deve ter o docente para atuar no processo de ensino-aprendizagem e tudo o que se deriva para este processo. Aquele docente que preencher mais parâmetros do perfil profissional estabelecido, permitirá ter um maior acervo pedagógico, será mais gratificante a vida docente e mais útil seu ato de ensino, se preparam graduados de maior qualidade profissional e investigativa.

As novas tecnologias, o mercado altamente competitivo e as problemáticas sociais, ambientais, políticas e econômicas exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. Profissionais que não dominem apenas uma técnica específica e saibam executá-la, mas pessoas que consigam refletir sobre sua própria prática profissional e seu papel social em um contexto mais amplo. A pesquisa, a inovação, o ensino, a extensão e a educação permanente são funções que a Universidade exerce e que podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Na condição de centros autônomos de pesquisas e criação do saber, as universidades podem auxiliar no enfrentamento aos problemas que se colocam nos tempos atuais. (Projeto Pedagógico Brasil, 2015)

As atuais demandas apontam para a necessidade de uma formação pautada nos aspectos teóricos e práticos da formação docente. Nessa direção Schön (1992) aponta que a natureza prática da atividade pedagógica implica um saber fazer que orienta a maior parte das ações do docente e é fruto de suas experiências práticas, seus conhecimentos teóricos, suas convicções, seus supostos. Implica também a necessidade de trabalhar para saber como intervir melhor nas realidades nas que deve atuar, confrontando suas teorias com a necessidade de tomar decisões ajustadas às necessidades dos alunos e das situações. Finalmente requer da sistematização e o distanciamento em um momento posterior, com o propósito de objetivá-la, tomando-lhe como uma coisa sobre a qual se pode pensar de forma fundamentada a partir de pressupostos que lhe podem servir de referência teórica, para reconstruí-la melhor.

Nesse sentido, um dos aspectos a ser considerados para pensar a formação de professores é a importância do futuro docente possuir uma sólida formação dos conteúdos teóricos fundamentais de sua especialidade e as ferramentais práticas que permitam também, desenvolver seus conhecimentos de maneira crítica e criativa com seus alunos de tal maneira que possa promover a aquisição de aprendizagens significativas e a assimilação de uma série

de destrezas e habilidades. Ademais deve adaptar-se a um diagnóstico de nossa realidade, tendo em conta as carências e necessidades.

Observamos no currículo dos cursos das duas universidades que os estudos de graduação compreendem os estudos gerais que são obrigatórios e estão direcionados para uma formação integral dos estudantes; estudos específicos e de especialidade que proporcionam os conhecimentos próprios da profissão e especialidade correspondente e estágio supervisionado que permite entrar em contato com as escolas e conhecer a realidade educativa.

Cabe ressaltar que no curso de pedagogia na FURG todas as disciplinas e atividades apresentam caráter teórico-prático, como forma de articular a formação do Pedagogo com o seu campo de atuação desde o primeiro ano do curso. Sobre esta articulação da formação inicial com a experiência Marques (1992) defende a necessidade da reconstrução conceitual pelo educador na concretude da experiência, pois, diante das determinações específicas dos problemas ela deve ser analisada e entendida, de forma a estabelecer rearticulações dos componentes da situação com os passos do discurso argumentativo. Nesse sentido, é proposto que todas as disciplinas do curso de Pedagogia da FURG trabalhem teoria e prática de forma não dissociada.

Outro aspecto importante no curso de Pedagogia da FURG refere-se à criação de novas disciplinas que fazem parte do chamado núcleo de estudos integradores e que objetivam pautar a formação desde o início do curso, em interlocução com a realidade da escola pública. Interessa promover o intercâmbio dos estudantes com as escolas, de maneira a contextualizar a aprendizagem da docência no ambiente da atuação profissional com todos os seus limites e possibilidades. (Projeto Pedagógico Brasil, 2015)

No Curso de Pedagogia da UNMSM a formação oferecida é integral, onde se articulam os fundamentos do campo educativo com habilidades de gestão para desenvolver de maneira eficiente os projetos em diversos contextos educativos. Procura formar professores academicamente preparados nos conhecimentos humanísticos, científicos, tecnológicos e especificamente pedagógicos que o definam como profissional competente na complexidade do trabalho docente para que contribuía a partir da investigação e projeção social no desenvolvimento e mudanças necessárias da sociedade.

A proposta curricular no Brasil expressa a preocupação com uma formação consistente o bastante para atender a diversidade de papéis esperados no exercício da docência no século XXI. Para tanto, são ofertadas disciplinas que procuram abarcar as discussões

contemporâneas contemplando a pluralidade de culturas, de gênero, de etnia, bem como as temáticas vinculadas ao meio ambiente e às problemáticas sociais de nosso tempo.

Neste aspecto, percebemos uma diferença dos currículos entre o Brasil e o Peru. A temática de gênero ainda não faz parte do currículo da formação de professores e da Educação Básica. Cabe salientar que o governo do Peru já manifestou a intenção de incluir a temática de Gênero no Currículo Nacional da Educação Básica, porém tal proposta levou à criação de uma campanha em todo o Peru, contra a “imposição” da ideologia de gênero, contra a doutrinação nas aulas e em defesa do direito dos pais a escolher a educação que querem para sus filhos, apresentando uma declaração em favor e defesa da família. Esta declaração inclui o compromisso na defesa da dignidade da vida humana, a dignidade da família e a liberdade religiosa. A falta de conhecimento da proposta curricular e o preconceito que envolve a temática de gênero levou muitas instituições, algumas autoridades e famílias denunciarem que o novo Currículo Nacional que deve ser implementado no Peru a partir de março do 2017 introduzirá a ideologia de gênero nos centros educativos de todo o país, com materiais educativos que promovem a liberdade sexual. Tal concepção é totalmente equivocada e evidencia a necessidade da discussão das questões que envolvem a temática de gênero, principalmente na formação de professores, para que se supere essa visão reducionista e preconceituosa do assunto.

Em ambos os países os cursos propõem a escrita de um trabalho científico ao final da graduação. Entendemos que a qualidade da docência também se localiza nessa dinâmica de atuação vinculada à pesquisa e a produção de saberes. O currículo do curso de Pedagogia da FURG estabelece a realização de um trabalho de conclusão de curso. Trata-se da produção de uma investigação no campo da educação que cumpra o papel de inserir os estudantes no universo da produção científica. Para tanto, tem-se no sétimo período, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I na qual o estudante iniciará os estudos bibliográficos e a orientação para a construção do projeto de pesquisa a ser desenvolvido. E no oitavo período a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II que seguindo as orientações efetivará o projeto investigativo culminando na sessão pública de defesa do trabalho. As duas disciplinas totalizam 210 (duzentos e dez) horas no cômputo do currículo do curso. (Projeto Pedagógico Brasil, 2015).

No Projeto Pedagógico UNMSM se promove a investigação através das disciplinas de Teses I, II e III que permite um assessoramento para a elaboração do Projeto de Investigação Educativa nos últimos semestres. Depois da reforma da Lei universitária 30220/2013 se

estabeleceu que os docentes, estudantes e graduados participam de atividades de investigação em sua própria instituição ou em redes de investigação nacional ou internacional, criadas pelas instituições universitárias públicas ou privadas. Atualmente, os estudantes devem participar de um processo de investigação elaboração de um trabalho acadêmico e apresentação pública do mesmo. Tal proposta, procurar contribuir para a formação de um perfil profissional onde o professor seja pesquisador, pois entende-se que o professor é produtor de conhecimento no exercício da prática profissional. Ele produz saberes a partir das intervenções pedagógicas diárias que vivencia com seus alunos.

A partir da análise do Projeto Pedagógico da UNMSM e FURG verificamos que existem algumas disciplinas obrigatórias comuns aos dois cursos como: Psicologia da Educação, Pedagogia, Sociologia da Educação, História da Educação, Didática, Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação, Projetos educativos e Desenvolvimento sustentável, Gestão Educacional, Políticas Públicas, Estágio e Trabalho de investigação o Teses que formam parte das disciplinas obrigatórias que são estudos gerais que está dirigido à formação integral dos estudantes.

Estas disciplinas são oferecidas durante o processo de formação docente e favorecem o conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo, fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas, se desenvolve atividade docente tomando por referência as práticas e metodologias educativas, discute e ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais, discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisa o fazer pedagógico. Finalmente propõe perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais. (Projeto Pedagógico Brasil, 2015). Ainda que esta visão parta do PPP do curso de Pedagogia da FURG, percebe-se que é a mesma concepção que orienta o curso na UNMSM.

A diferença do Projeto Pedagógico da FURG e da UNMSM, observamos que no Peru existe maior oferta de disciplinas devido a que o curso de Pedagogia conta com um ano mais de estudos, permitindo desenvolver outras ementas para complementar o Curso de Pedagogia como são: Epistemologia, Estatística aplicada à educação, Planificação curricular e Avaliação educacional, estas disciplinas pertencem ao área de formação básica e são de natureza teórica – prática. Em quanto no Brasil se desenvolvem as disciplinas sobre Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais que tem um enfoque multidisciplinar da psicopedagogia no estudo das necessidades educativas especiais e Língua Brasileira de Sinais

que desenvolve conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda, permitindo de esta maneira um conhecimento das necessidades educativas especiais sob os aspectos: intelectual, sensorial, físicos e condutas típicas, assim como uma ação na inclusão do aluno com necessidades educativas especiais nos contextos sociais.

Finalmente se analisou como se organiza o estágio de docência nas duas universidades. O estágio é importante porque nele se desenvolve ações pedagógicas e administrativas, indispensáveis para a carreira profissional docente e ademais permite que o aluno adquira conhecimentos e experiências que constituem a sua identidade docente e contribuem para o desenvolvimento da vida profissional.

Segundo o projeto do curso de Pedagogia da FURG, no estágio as atividades compreendem planejamento, prática e registro reflexivo com sustentação teórica e serão acompanhadas de orientação de docentes do curso de Pedagogia com experiência nos referidos campos de atuação. Após as experiências de Iniciação à Docência ofertadas em meio às disciplinas, entende-se que os estudantes do curso de Pedagogia já tenham condições de realizar o estágio curricular com maior propriedade no processo de atuação profissional. Tendo realizado estudos e intervenções didático-pedagógicas nas mais diversas etapas e modalidades de ensino, os estudantes deverão apontar se desenvolverão atividades de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EJA ou na Educação Infantil. (Projeto Pedagógico Brasil, 2015).

O total das horas de estágio na Universidade Federal de Rio Grande – FURG estão compreendidas 360 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, dando garantia de prioridade à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 720 (setecentos e vinte) horas de Prática Pedagógica e 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos.

A perspectiva é a de que o estudante possa entrar em contato com o espaço escolar fazendo relações de estudo e aprofundamento com as demais disciplinas do período acadêmico em que se encontra. Assim, fica expresso o desejo de que, mais do que um momento de encontro com a realidade escolar, de interação com o cotidiano da escola sobre um outro prisma, que não a de estudante do Ensino Fundamental, o futuro docente tenha a possibilidade de indagar, de problematizar as contingências dos processos de ensinar e de aprender na contemporaneidade. (Projeto Pedagógico, Brasil, 2015)

Na Universidade Nacional Mayor de San Marcos as práticas pré-profissionais estão a cargo do escritório de práticas pré-profissionais, que é dirigido por um Comitê de Gestão,

integrada por um Presidente e três membros (todos professores do curso mas diversas especialidades), sua função é aplicar um regulamento que especifica como deve executar-se a prática. Para o trabalho efetivo se classificam em supervisores, professores de prática pré-profissional administrativa (V – VI semestre) e professores de prática pré-profissionais de docência (VII – X semestre) na Educação Primária. Os estudantes tem sessões de tutoria para o trabalho que realizarão em sua inserção na escola, após a inserção apresentam um relatório sobre a vivência. Posteriormente com a experiência adquirida o estudante dará aula com assessoria do tutor de práticas, que avaliará cada uma das atividades propostas durante o período de estágio. Sendo assim, o estágio envolve práticas de observação e a regência em sala de aula. As práticas inicial no quinto semestre do curso e vão até o ultimo semestre, sendo realizadas ao todo 12 práticas por semestre. Segundo o projeto do curso da UNMSM, o estágio é uma disciplina de natureza prática, e tem como propósito que os estudantes possam conhecer as atividades docentes nas instituições, com análise da documentação técnica pedagógica, revisão da programação a longo, médio e curto prazo e tem como propósito que os estudantes de maneira gradual, aprofundem e sistematizem as ações do quefazer educativo, até assumir a condução total da ação pedagógica na educação básica. (Projeto Pedagógico Peru, 2013).

Nas duas instituições tais disciplinas se configuram como teórico-práticas, com o objetivo de oportunizar práticas de observação e monitoria junto ao docente regente da turma na qual o estudante estará inserido, permitindo que o profissional consiga maior experiência, conhecimento sobre o trabalho docente e finalmente se identifique com a profissão escolhida.

Considerações finais:

Neste trabalho procuramos conhecer como acontece a formação decente no Brasil e no Peru a partir do estudo comparativo dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores primários da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Brasil) e da Universidade Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Peru). O estudo comparativo permitiu percebermos algumas aproximações e diferenças entre os dos Projetos Pedagógicos.

A estrutura e organização dos projetos já apresentava uma diferença, pois no Brasil tem a proposta pedagógica do curso é apresentada de forma mais objetiva, deixando claro o profissional que deseja formar. Ainda assim, ambos os cursos defendem uma sólida formação

para os professores e que estes sejam comprometidos com a prática pedagógica e a qualidade da educação.

Chamou-nos atenção que o curso de Pedagogia na FURG se realiza em um período de quatro anos e na UNMSM em cinco anos, ainda que em termos de créditos os cursos possuem carga-horária próxima, no Peru o curso possui um maior número de disciplinas que contribuem para uma diversificação do currículo e que pode ser visto como um benefício por possibilitar uma maior bagagem teórico para posteriormente desenvolver na prática docente.

Nas duas universidades o currículo prevê disciplinas gerais e disciplinas específicas para a formação de professores. Percebemos que parte das disciplinas são semelhantes nas duas instituições, o que pode caracterizar como conteúdos importantes para a formação docente em qualquer país. No que se refere aos estágios, no Curso de Pedagogia na FURG, desde início da formação do professor os estudantes tem inserções na escola, já no Curso de Pedagogia na UNMSM o estudante terá práticas pré-profissionais apenas no quinto semestre do curso. Ainda que se apresente algumas diferenças no currículo das duas instituições é possível afirmarmos que ambas procuram possibilitar articulações teórico-prática no processo formativo.

As duas universidades analisadas evidenciam te compromisso com a formação de profissionais competentes, promotores de sua autoaprendizagem, gestores dos sistemas de aprendizagem em concordância com as necessidades e interesses de nossa sociedade para o desarrollo educativo intercultural no âmbito nacional, a partir de uma formação integral e de qualidade em docência, investigação, projeção e difusão.

Por fim, ressaltamos que esta investigação possibilitou percebermos que são poucos os aspectos que diferenciam a formação de professores no Brasil e no Peru, possuindo mais semelhanças nas propostas pedagógicas dos cursos analisados. Acreditamos que tal aspecto possa ter relação com as políticas internacionais que orientam e direcionam a educação nos diferentes países da América Latina.

Conclusões

O presente trabalho teve como objetivo analisar como se organiza a formação de professores no Peru e no Brasil, verificar como as normatizações acerca da formação de professores estabelecem diretrizes nacionais para elaboração do currículo do ensino superior e buscamos identificar que semelhanças e diferenças existem no Projeto Pedagógico da UNMSM e FURG. Foram esses questionamentos o ponto de partida para poder alcançar as conclusões desejadas inicialmente como alvo.

Durante todo este processo de escrita de minha dissertação, inicialmente surgiram muitas ideias sobre a formação de professores, mas era necessário organizá-las para que são norteados meus objetivos, aquilo que desejava alcançar com este estudo. Depois de todo está caminhada consegui obter as conclusões do estudo comparativo da legislação educativa de ambos países e do Projeto Pedagógico da Universidade Nacional Mayor de San Marcos do Peru e a Universidade Federal de Rio Grande do Brasil.

Aqui apresento alguns pontos chaves para a conclusão de este trabalho:

* A Legislação sobre formação inicial de professores no Peru são mais gerais, enquanto no Brasil as legislações são mais específicas, permitindo um melhor direcionamento.

* Os dados obtidos a partir da análise das leis e diretrizes educativas de ambos países, mostra que são norteados de acordo com as necessidades e demandas de nosso sistema educacional que requer a nossa sociedade atual.

* No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores procuram articular a formação inicial e continuada dos professores. No Peru são tratadas como sistemas separados.

* Os dois países seguem as orientações dos organismos internacionais, atendendo a uma tendência em que a implementação das políticas educativas na América Latina são influenciadas pela imposição de medidas econômicas.

* Brasil tem um enfoque mais direito e norteado para conseguir seu objetivo que é um profissional de acordo ao perfil desejado.

* O curso de Pedagogia na FURG se realiza em um período de quatro anos e na UNMSM em cinco anos de estudo.

* O desenvolvimento de estágio docente no Curso de Pedagogia na FURG se realiza desde início da formação do professor, no Curso de Pedagogia na UNMSM começa o com as práticas pré-profissionais na metade da formação docente.

*A diferença da UNMSM, a FURG apresenta um papel importante na investigação, se da iniciação científica através do projeto de pesquisa na área educacional desde o início da formação docente.

* A diferença no Brasil, em Peru atualmente se discute si é necessário incluir no Currículo Nacional da Educação Básica a igualdade de gênero, o qual é um princípio constitucional que ampara a homens e mulheres como iguales ante a lei.

* Finalmente é necessário formar profissionais capacitados, criativos, críticos y éticos, comprometidos com a sociedade e o manejo sustentável de recursos. Os futuros docentes devem ser capazes de desempenhar-se num entorno interdisciplinar e competitivo, que os enfrentará à necessidade de aprender e adaptar-se em forma continua desenvolvendo novas habilidades que permitam responder melhor aos novos retos de um mundo em constante mudança.

A pesquisa realizada respondeu a questionamentos apresentados sobre formação de professores, inicialmente neste estudo foi formulada a pergunta em relação à importância de uma educação em valores no atual contexto, na qual responderia à interrogante sim existia uma preocupação com temáticas relacionadas com as humanidades nos currículos de formação de professores, lamentavelmente este questionamento não foi resolvido, devido ao atraso na recepção do Projeto Pedagógico de Peru. Por tanto é um compromisso pessoal desenvolver este tema na próxima pesquisa, que me permitirá poder obter uma visão com relação a um tema tão transcendental no processo de ensino – aprendizagem como são os valores.

De acordo aos resultados obtidos com o estudo da Legislação educativa e dos Projeto Pedagógicos de ambos países, acreditamos que é necessário realizar mudanças em benefício da formação de professores, sendo importante que as autoridades educacionais deveriam estar preocupadas mais com o processo de ensino aprendizagem e não só monitorar o trabalho docente, muitas vezes a profissão não é valorizado nem reconhecida.

Há uma demanda constante para os professores na implementação do desenvolvimento de conteúdo na sala de aula e que os bons resultados são obtidos, mas que consequências trará futuro, que os professores são competitivos e só procuram alcançar os objetivos desejado

pelos escola, mas deixando de lado o trabalho em equipe e, portanto, colocar em risco a formação de uma identidade que garante um esforço coletivo para olhar além resultados, um objetivo comum de alcançar uma melhoria para toda a comunidade educativa, esta perspectiva aponta as demandas requeridas pelos organismos internacionais que impõem as medidas educativas em nossos países.

Tudo isso me leva a pensar que tem grande semelhança entre o sistema de ensino, no Peru e no Brasil, temos os mesmos problemas, tais como menor investimento no setor de educação, o investimento em declínio, cujas contribuições devem ser usados para melhorar a aprendizagem nas salas de aulas, infraestrutura educacional, materiais pedagógicos, os avanços tecnológicos, promover atividades de formação inicial e continuada de professores, o fortalecimento da gestão da educação, a política pública para revalorizar a profissão docente e defender os direitos de professores, a fim de promover uma educação de qualidade em todos os níveis de educação e de forma igual. A diferença é que no Peru ainda temos muito caminho mais que recorrer porque a normatividade educacional está em processo de elaboração sobre a formação inicial de professores, o qual gera um atraso no planejamento e avaliação na formação de professores para direcionar o processo formativo.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. **Formación docente: desafíos de la política educativa**. Secretaría de Educación Pública. México, 2003. p.34.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed. (2006)

BELLONI, I. **Educação**. In: Bittar J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BOGDAN, R.; BLKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande. **Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Rio Grande (FURG)**. Rio Grande RS, 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 1º de julho de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Aceso em: 24 de dezembro de 2016.

BRZEZINSKI, I . **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

CARNOY, M. **Mundialização e Reforma na Educação – O que os planejadores devem saber.** Editora: Unesco, 2002. pág. 133.

CARNOY, M. **Education as cultural imperialism.** New York ; London : Longman, 1974, 378 p.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.** Educ. Soc., v.22, n.75, 2001. p.39-83.

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

CISNEROS, M. **Educación, ciencia y tecnología en el Perú contemporáneo.** Lima: Amarilis Indiana Editores. (Las menciones de Tauro del Pino y Martha Pajuelo).2014.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, currículum y profesorado.** (2da.ed.). Madrid: Akal, 1994.

DE LELLA, C. **Modelos y tendencias de la formación docente.** In: Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, 1., Lima, 1999.

DIAZ, Hugo y SAAVEDRA, Jaime. **La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño.** Lima. GRADE, 2000.

ENCINAS, J. **Problemas de la educación nacional 1909.**Lima: Ediciones 881, 1973.

ENEN- Examen nacional de Ensino Medio. (s. f.). Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (s. f.). Disponível em:

<<http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t42/p03/l0/&file=03005.px>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** 2009. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2016.

FLORES, M. A. (2. «Dilemas e desafios na formação de professores», in Maria Célia MORAES, José Augusto PACHECO e Maria Olinda EVANGELISTA (orgs.), Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora. 2003.

FREITAS, H.C.L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e des-profissionalização.** Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, Campinas, dezembro.2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília. UNESCO, 2001.

IESALC-. **Relatório sobre Formação de Professores em Peru.** 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/info_pais/peru.html>. Aceso em: 26 de dezembro de 2016.

LUQUE, Patricia. **La política y programas de formación docente: análisis crítico.** Revista Investigaciones sociales | Vol.15 N°27, pp.525-544 UNMSM/IIHS, Lima, Perú, 2011.

MARCELO, C. **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos.** Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.

MARQUES, Mario. **A Formação do Profissional da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1992.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.** (Documento principal versão preliminar para discussão interna. Mimeo.1999.

MENGA, L. e MARLI, A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** (p.100). São Paulo: EPU, 1986. (a menção de CAULLEY, 1981)

MESZAROS, I. **Educação para além do capital.** Brasil: Editorial Boitempo, 2005.p.77

MORA, José Ginés. **O processo de modernização das universidades europeias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização.** IN: AUDY, Jorge. Luís Nicolas; Morosini, Marília Costa. (Orgs). Inovação e empreendedorismo na universidade = Innovation and Entrepreneurialism in the University. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 116-152.

ORREGO, J. **Notas sobre la formación de docentes en la historia del Perú, 1821-1947.** 2009. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2009/07/03/notas-sobre-la-formacion-de-docentes-en-la-historia-del-peru-1821-1947/>>. Aceso em: 26 de dezembro de 2016.

PEREIRA, F. e MISLE, O. **Cuando Las Aulas Dejen de Ser Jaulas.** Venezuela: Editorial Centro Comunitarios de Aprendizaje, 2014. P.279

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, D. Quixote, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **La formación del maestro, estrategias y competencias**. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2005.

PERU. **Lei Geral de Educação Nro. 28044** - 17 de julio del 2003. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf>. Acesso: 24 de dezembro de 2016.

PERU. **Lei da Reforma Magisterial 29944** – 25 de novembro 2012. Disponível em: <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F180F327605257AF6007B9176/\\$FILE/Ley_29944.pd](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F180F327605257AF6007B9176/$FILE/Ley_29944.pd)>. Acesso: 24 de dezembro de 2016.

PERU. **Nova Lei Universitária 30220** – 9 de julho 2014. Disponível em: <<http://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>>. Acesso: 24 de dezembro de 2016.

PERU. **Lei do Professorado N° 25212** – 04 de maio de 1990. Disponível em: <http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/profesorado/Ley_25212_Prorroga_ley_profesorado.pdf>. Acesso: 24 de dezembro de 2016.

PERU. MINEDU – **Portal do Ministério de Educação**. (s. f.). Disponível em: <<http://www.minedu.gob.pe/institucional/historia.php>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

PERU. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. **Projeto Político Pedagógico da Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)** – Lima, 2013.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores – Saberes da docência E identidade do professor**. Nuances- Vol. III- São Paulo, 1997.

RIVERO, José. **Educación, docencia y clase política en el Perú**. (1ra ed.). Lima, 2007.

RODRIGUEZ, A. **Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. Perfiles Educativos**. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, n. 63, 1994. p. 3-7.

ROMO, R. **Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes**. 1998. Disponível em: <http://quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero5/retos.htm>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

SARAVIA, L. e Flores, I. **¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?** Lima: PROEDUCA- GTZ. 2005. p. 54-55. Disponível em:

<http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2016.

SCHON, D. **A formação dos profissionais reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, J., DOMINGOS, C. e GUINDANI, J. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/artigopesquisa-documental.html>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp., 2002.

SILVA, Fernando. **Antropología: Conceptos y nociones generales**. Lima: FCE, Universidad de Lima, 1998.

TORRES DEL CASTILLO, R. **Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?** México, 1998. Disponível em: <<https://saberes.wordpress.com/>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial**. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191

TRAHTERMBERG, L. **Conferencia para APAFAS**, Lima. 2012. Disponível em: <<http://www.trahtemberg.com/articulos/1569-conferencia-para-padres-sobre-valores-una-educacion-con-espiritu.html>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2016.

UNESCO. PREAL. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Cuba, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act> Acesso: 26 de dezembro de 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. Programa Educação para Todos. UNESCO, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf> Acesso: 26 de dezembro de 2016.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (s.f.). Disponível em: <<http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

Universidade Federal do Rio Grande. (s.f.). Disponível em: <<http://www.furg.br/>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2016.

VICENTINI, P.e Lugli, R. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009..(Menções de Vilella, Gallego, Tavares, Carvalho, Pereira, Demartini e Antunes, Sposito e Montoro).

WEIS, R. **Programa de formación ética: desarrollo de una cultura del cuidado: dimensión moral y social de la educación: actividades para el aprendizaje de la solidaridad y el pensamiento crítico**. Centro de publicaciones Educativas y material didáctico. Buenos Aires, 2007. p 9-10.