

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E NA ESPANHA



VLADEMIR MARIM & JESÚS MANSO

Colección Studio, n. 7

Serie Educación, n. 7

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN (PDF): 978-84-948270-0-6

Título de la obra

A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha

Autores de la obra

Vladimir Marim y Jesús Manso

Edición al cuidado de

Iván Pérez Miranda

Revisora de la obra

Edite Angela Rothje

Cómo referenciar esta obra

Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía

Fecha de publicación: 29-01-2018

Comité científico de la Colección Studio

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico); Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada); Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy); Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil); Silvia Finocchio (FLACSO Argentina / University of Buenos Aires. Argentina); Tamar Groves (University of Extremadura. Spain); José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain); Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal); Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy); Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina); Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain); Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain); Roberto Sani (University of Macerata. Italy); Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain)

Evaluadores externos ad hoc

Inmaculada Egido (Universidad Complutense de Madrid. Spain); Denise Vaillant (Universidad ORT. Uruguay); Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid. Spain); Solange Vera Nunes de Lima D'Água (Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Brazil); Adriano Vargas Freitas – Universidade Federal Fluminense – UFF. Brazil)

SUMÁRIO

Prefácio	13
Introdução	17
Capítulo 1. Metodologia	21
1.1. Objeto de estudo: objetivos, problema e sua delimitação	21
1.2. Fases do método comparado	22
1.3. Árvore de parâmetros da investigação	25
Capítulo 2: A profissão docente	33
2.1. O docente no mundo atual	33
2.2. Profissionalização do docente e sua formação	35
2.3. Profissionais reflexivos, autônomos, inovadores e contextualizadores	38
2.4. Competências e conhecimentos para a prática educativa dos docentes	43
2.5. Formação inicial do professor	46
2.6. Necessidades e desafios da formação inicial do professor	49

Capítulo 3: Brasil	53
3.1. Contexto sociopolítico e educativo do Brasil	53
3.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor	65
3.3. Modelo de formação inicial do professor	80
3.4. Complementação da formação inicial do professor	93
Capítulo 4: Espanha	103
4.1. Contexto sociopolítico e educativo da Espanha	103
4.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor	115
4.3. Modelo de formação inicial do professor	133
4.4. Complementação da formação inicial do professor	148
Capítulo 5: Justaposição e comparação	153
5.1. Contexto sociopolítico dos países	154
5.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial	160
5.3. Modelo de formação inicial de professor	166
5.4. Complementação da formação inicial do professor	172
Capítulo 6: Discussão e conclusões	177
Referências	189

SIGLAS

ANECA	Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação
ARENA	Aliança de Renovação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOE	Boletim Oficial do Estado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCAA	Comunidades Autônomas
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEIP	Centro de Educação Infantil e Primária
CF	Constituição Federal
CIDEAD	Centro de Inovação e Desenvolvimento da Educação a Distância
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação

CONDETUF	Conselho Nacional de Gestores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CS	Conselho Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ECI	Educação, Cultura e Inovação
ECTS	Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Europeus
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENQA	Associação Europeia para Assegurar a Qualidade da Educação Superior
ESO	Ensino Médio Obrigatório
EURYDICE	Rede Europeia de Informação sobre Educação
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FIES	Fundo de Ajuda Financeira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF Fundamental	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituto de Ensino Superior (Brasil)
IF	Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
INTEF	Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e Formação
IPEA	Instituto de Investigação Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Lei Geral de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LO	Lei Orgânica
LOCE	Lei Orgânica de Qualidade da Educação
LODE	Lei Orgânica do Direito da Educação
LOE	Lei Orgânica de Educação
LOGSE	Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo
LOMCE	Lei Orgânica para Melhora da Qualidade Educativa
LOMLOU	Lei Orgânica que Modifica a Lei Orgânica de Universidades
LOU	Lei Orgânica de Universidades
ME	Ministério de Educação (Brasil)
MECD	Ministério de Educação, Cultura e Esportes (Espanha)
MERCOSUL	Mercado Comum da América do Sul

OECD	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAU	Prova de Acesso à Universidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PEN	Plano Estatístico Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Partido Popular
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSOE	Partido Socialista Trabalhador Espanhol
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido do Trabalhador Brasileiro

SEE	Secretaria de Educação do Estado
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPP	Secretaria do Planejamento e Financeiro
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta
UCD	União de Centro Democrático
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTO	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

página intencionalmente em branco

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1: Categoria, parâmetros e indicadores de comparação	26
Figura 1: Mapa do Brasil por regiões	54
Quadro 2: Distribuição dos habitantes por estados e regiões brasileiras	55
Quadro 3: Progressão da população brasileira	57
Quadro 4: PISA Brasil	58
Quadro 5: Professores em serviço no Brasil (2013)	59
Quadro 6: Organização da LDBEN	60
Quadro 7: Organização curricular brasileira	62
Quadro 8: Partidos do Governo	67
Quadro 9: Instituições de Ensino Superior (IES)	80
Quadro 10: Instituições de Ensino Superior Federais	81
Quadro 11: Instituições de Ensino e suas modalidades	82
Figura 2: Espanha por Comunidades	104
Quadro 12: Distribuição de habitantes por Cidades e Estados	105
Quadro 13: Taxas de crescimento da população na Espanha de 2000 a 2014	108

Quadro 14: PISA Espanha	108
Quadro 15: Professores em serviço em 2013	109
Quadro 16: Organização do sistema educativo espanhol	112
Quadro 17: Leis Orgânicas da Educação Espanhola	119
Quadro 18: Programas da ANECA em relação ao desenvolvimento das titulações universitárias	129
Quadro 19: Instituições de Ensino Superior	135
Quadro 20: Dados demográficos e políticos do Brasil e Espanha	154
Quadro 21: Professores em serviço do Brasil e Espanha (2013)	156
Quadro 22: Resultados de PISA do Brasil e Espanha	157
Quadro 23: Sistema educativo geral do Brasil e da Espanha	159
Quadro 24: Principais leis do Brasil e da Espanha	161
Quadro 25: Nível de Qualificação Mínima de Formação Inicial Docente no Brasil e Espanha	164
Quadro 26: Indicadores da economia brasileira e da espanhola	165
Quadro 27: Organização curricular dos planos de estudos da formação inicial no Brasil e na Espanha	167
Quadro 28: Acessos aos programas de formação inicial no Brasil e Espanha	169
Quadro 29: Certificado ao finalizar a formação inicial	171
Quadro 30: Programas complementares de formação inicial no Brasil e Espanha	172
Quadro 31: Sistemas de ingresso à profissão docente com contrato indefinido	174

PREFÁCIO

É sempre uma honra prefaciар uma nova obra editorial. Para mim, neste caso, essa honra é ampliada por diversas circunstâncias. A primeira, porque se refere aos professores, um elemento crucial dos sistemas de educação nacionais contemporâneos e determinantes para a melhora da qualidade da educação, como assinalam muitos especialistas e inúmeros relatórios internacionais. São muitas as questões relativas aos professores que requerem atenção; mas, entre elas, os autores deste livro escolheram acertadamente ocupar-se da formação inicial, talvez a mais fundamental, já que marca o ponto de partida em que os futuros professores adquirem os pilares das competências profissionais que construirão ao longo de suas vidas. E se o professor é importante, aquele que desempenha sua tarefa nos níveis obrigatórios, já que seu trabalho afeta 100% da população, é de bom juízo que este estudo se concentre nos professores de educação básica.

Limitaram sua investigação em dois países – Espanha e Brasil – com enorme pertinência neste momento. Na verdade, ambos os países estão afetados pelas políticas educativas supranacionais de grande alcance. A Espanha, como membro da União Europeia (EU), está sujeita a desenvolver seus objetivos propostos pela estratégia *E&T 2020*¹. Entre eles, destaco a melhora da qualidade da formação inicial do professor, que é prioritária, como é mencionado: *oferecer uma formação inicial adequada e centrada na qualidade do ensino de novos professores*. Por outro lado, o Brasil faz parte, desde sua fundação, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e, como membro da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a

¹ Conselho da União Europeia (2009): *Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre a estratégia para a cooperação europeia no âmbito da educação e formação («ET 2020»)*. 2009/C 119/02.

Ciência e a Cultura (OEI), procura alcançar as *Metas 2021*² que esse organismo propõe. Nesse documento, a OEI assinala que os *professores (estão) no centro da agenda educativa*; isto é assim até o ponto que a 9ª meta geral é *fortalecer a profissão docente* e, dentro dela, a meta específica 22 relata a *melhoria da formação inicial do professor da Educação Básica*. Essas metas afetam igualmente a Espanha, que também faz parte da OEI.

A comparação de ambos os países, que fazem parte do contexto iberoamericano, um localizado no continente Europeu e outro na América Latina, oferece um interessante contraste de convergências, divergências e tendências que permitem realizar uma ideia das grandes correntes, em termos comparativos, que abrangem a formação inicial de professores que estão surgindo em nível global.

Este livro também aparece em um momento que não poderia ser mais oportuno. A Espanha vive a gestão do *Pacto do Estado Social e Político para a Educação*³, que possa ser histórico essa conquista. Entre os temas da agenda de negociação deste Pacto, tudo o que afeta a profissão docente está ganhando uma grande proeminência em sua formação inicial, principalmente gerando interessantes debates sobre: como devem ser os sistemas de seleção para acessar essa formação; em que instituições devem ser oferecidas; qual modelo de formação é mais apropriado (concorrente ou consecutivo); quais devem ser os temas a serem abordados nas competências necessárias para os futuros docentes, e como devem ser organizados; qual deve ser o peso do didático-pedagógico e qual o currículo disciplinar entre esses assuntos; como articular em toda essa formação um processo prático-eficiente e verdadeiramente formativo; como garantir os critérios de qualidade das titulações que formam os professores, de modo que não só tenham um alcance de validade nacional, mas que respondam à internacionalização adequada ao contexto globalizado em que estamos ... E todos estes são temas que não foram deixados de lado neste livro. Temas que seguramente serão objeto de debate educativo na próxima campanha para as eleições presidenciais no Brasil e que, na verdade, já foram discutidos quando publicados os dados do último relatório sobre o Programa Internacional de

² Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, as Ciências e a Cultura (2008): *METAS EDUCATIVAS 2021. A educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. Madrid: OEI.

³ Congresso dos Deputados (2016): *Solicitação de criação de uma subcomissão dentro da Comissão de Educação e Esporte, para a elaboração de um grande Pacto de Estado Social e Político para Educação* (158/000027), apresentada em 25 de novembro e aprovada em 21 de dezembro. Madrid: Congresso dos Deputados.

Avaliação de Estudantes (PISA)⁴. Obras como esta, onde a reflexão educativa pode esclarecer esses debates políticos, são, portanto, extremamente úteis.

Outro motivo de satisfação ao fazer o prefácio deste livro é que o potencial de divulgação, devido à sua edição bilíngue, parece-me realmente relevante. Com o castelhano e o português, abrange geograficamente toda a América do Sul e Central, parte da América do Norte, parte da Europa e parte da África. Isso em relação aos nativos ou oradores bilíngues nessas línguas. Mas, em relação ao impacto desses idiomas, enfrentamos magnitudes quase globais.

Por outro lado, não há dúvida de que minha consideração aos autores é outra fonte de orgulho. Acredito honestamente que ambos representam um enorme valor acadêmico e de pesquisa. Com as trajetórias profissionais já reconhecidas, suas experiências nas questões da formação dos professores os tornam aptos para analisar a informação com a qual nutrem as reflexões deste livro. Vlademir Marim é Pedagogo, Psicopedagogo e Doutor em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC. SP). Ele goza de muitos anos de experiência em ensino universitário e uma longa trajetória na formação de professores. Atualmente, é professor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e está associado ao programa de pós-graduação dessa universidade, direcionando suas pesquisas precisamente em questões relacionadas às políticas públicas de formação de professores. Jesús Manso, apesar de sua juventude, é Doutor Europeu em Educação e recebedor do Prêmio Nacional de Excelência em Rendimento Acadêmico Universitário; além disso, cabe destacar que foi coautor do Livro Branco sobre Profissão Docente e seu Ambiente Escolar (a pedido do Ministério da Educação espanhol) e atualmente assessora no âmbito da formação de professores à Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura, além de ser responsável pela garantia de qualidade dos títulos de Formação de Professores atribuídos pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM). A qualificação de ambos para abordar o tema deste livro é, como visto, mais do que excelente.

Este livro foi produzido pelo professor Marim durante sua permanência pós-doutoral em políticas públicas educacionais sobre a formação de professores, em 2016. Sua permanência ocorreu no Grupo de Pesquisa sobre *Política Educacional Supranacional* (GIPES), da UAM, tendo trabalhado em estreita colaboração com Jesús Manso. Durante sua estada, a pesquisa do professor Marim foi sinérgica com os projetos deste Grupo de Pesquisa,

⁴ OECD (2014): *PISA 2015. Resultados Chave*. Paris: OCDE.

entre os quais podemos destacar *A iniciação no desenvolvimento profissional de professores na Educação Obrigatória: políticas Supranacionais para trajetórias profissionais*. Este é outro motivo de satisfação.

O que mais me orgulha ao fazer o prefácio deste livro é que ao longo de suas páginas os autores conseguem, com uma rigorosa metodologia comparada, desenhar, a partir de uma descrição sistemática e completa da situação na Espanha e no Brasil, reflexões acentuadas sobre a profissão docente e sua formação inicial, apresentando uma rica discussão em seu capítulo final. E, tudo isso, precedido por um interessante capítulo em que os professores Marim e Manso analisam, com uma estrutura impecável, os principais elementos teóricos que nos permitem compreender o que significa e o que deveria significar ser professor hoje. Eu valorizo o compromisso expresso por um profissional de educação que, acima de tudo, é reflexivo, autônomo, inovador e contextualizador.

O livro termina com uma série de recomendações baseadas nas descobertas da pesquisa, nas quais aqueles que tomam decisões políticas em relação à educação irão encontrar boas ideias para serem implementadas.

Eu não gostaria de terminar este prefácio sem agradecer ao Vlademir Marim e a Jesús Manso pela oportunidade que me deram, de estar perto deles, aprender com eles. Tenho certeza que os leitores aprenderão muito ao mergulharem nas páginas desta obra, que com tanta dedicação prepararam e que agora nos presenteiam para desfrutarmos de sua leitura.

Javier M. Valle

Coordinador del Grupo de Investigación sobre «Políticas Educativas Supranacionales» de la Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUÇÃO

O papel do professor já é reconhecido internacionalmente como um dos mais relevantes no funcionamento e na qualidade dos sistemas educativos. São cada vez mais abundantes as referências e estudos que embasam a reflexão sobre o papel e o desenvolvimento dos professores em todo o mundo. Tradicionalmente, verificou-se que toda a vida de trabalho de um professor passa, pelo menos, por três fases: formação inicial, indução e formação contínua.

Os professores estão na mira de numerosas políticas regionais, nacionais e internacionais, e sua formação inicial constitui a primeira etapa sobre o que se sustenta seu futuro desenvolvimento profissional. Em outras palavras, esta fase é a que orienta o conjunto das políticas da profissão docente, uma vez que as etapas posteriores devem se constituir de forma coerente à primeira.

Assim, a formação inicial de professores deve ser reorientada e repensada para que no futuro esses docentes gerem mais e melhores experiências escolares. Isto, por sua vez, supõe assumir uma série de intervenções em outros importantes elementos do sistema educativo, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, bem como na própria sociedade em geral, uma vez que ela produz novos e grandes desafios que devem ser respondidos a partir da formação de professores.

Isto exige que o futuro professor tenha consciência de que sua formação inicial é essencial para a construção do conhecimento pedagógico e para sua aplicação na prática educativa. Por sua vez, essas mudanças sociais e educacionais enfatizam a necessidade de que o professor domine os conteúdos, as estratégias e as metodologias, visando melhorar seus conhecimentos e suas ações educacionais. Isso contribuiria, por sua vez, para uma cultura de formação continuada. Deve-se, portanto, entender

que a formação inicial é um ponto de partida que antecede a uma formação permanente, para enfrentar os desafios do ensino e aprendizagem na sociedade atual.

A implementação de políticas educativas relativas aos professores e sua formação é uma preocupação compartilhada em nível internacional e também de forma muito evidente nos dois países selecionados para este estudo: Brasil e Espanha.

Esta pesquisa tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a formação inicial de professores, assim como sobre seus elementos constitutivos. Para facilitar a compreensão do texto, este estudo está organizado apresentando tanto os aspectos essenciais do processo como os produtos finais a respeito das convergências e divergências dos atuais modelos de formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e na Espanha.

Nesse sentido, consideramos fundamental salientar a importância que para nós tem a delimitação do índice desta investigação, pois partimos da premissa de que esta é a vitrine do estudo e que, por sua vez, provoca uma primeira reação nas expectativas do leitor. Por isso, queremos destacar o tempo dedicado para determinar o índice e a estrutura desenhada para a apresentação deste trabalho. Assim, a estrutura desta pesquisa foi organizada segundo os capítulos que se expõem a seguir.

No primeiro capítulo, descreve-se a metodologia do estudo, incluindo seus objetivos, problema e delimitação, a abordagem metodológica, justificativa e a descrição dos dois estudos que formam o conjunto deste trabalho. Também incluem-se as explicações sobre as quatro fases do método comparativo (descritiva, interpretativa, justaposição e comparação) e a apresentação e o desenvolvimento da árvore de categorias, parâmetros e indicadores.

A construção destas dimensões tem evoluído ao longo do processo de investigação, incluindo, modificando e/ou descartando aquelas que eram pertinentes e significativas em nosso estudo. Assim, as categorias finalmente selecionadas são: (a) contexto sociopolítico e educativo do Brasil e da Espanha; (b) trajetórias, regulamentos e investimentos na formação inicial do professor; (c) modelo de formação inicial dos professores; e (d) complementação da formação inicial dos professores. A escolha destes quatro princípios orientadores surgiu tanto da realização do referencial teórico como da seleção dos dados dos dois países estudados.

No segundo capítulo, apresenta-se o marco teórico que permite que o leitor obtenha as chaves para a compreensão posterior dos resultados da investigação. Além disso, favorecerá a realização das conclusões finais derivadas da comparação entre Brasil e Espanha em seus modelos de formação inicial para docentes da Educação Básica. Este marco teórico está estruturado em sete seções a seguir: (a) O professor do mundo de hoje; (b) Profissionalização do docente e sua formação; (c) Profissionais reflexivos, autônomos, inovadores e contextualizadores; (d) Competências e conhecimentos para a prática educativa dos docentes; (e) Formação inicial dos professores; e (f) Necessidades e desafios da formação inicial dos professores.

Com o objetivo de compreender a formação inicial de professores, nos capítulos 3 (dedicado ao Brasil) e 4 (dedicado à Espanha) são descritos: (a) o contexto sociopolítico e educacional de cada país; (b) as trajetórias, os regulamentos de formação inicial de seus docentes; (c) seus modelos de formação inicial; e (d) os aspectos de complementação dos sistemas de formação inicial de professores em ambos os países. Isto corresponde às quatro categorias gerais que se utilizam para a análise desta pesquisa.

Se os capítulos 3 e 4 apresentam a mesma informação de cada país separadamente, o quinto capítulo apresenta a informação de ambos de forma simultânea. Realiza-se, para tanto, a fase de justaposição em que se destacam as Quadros que nos permitem obter informação sintetizada dos dois países ao mesmo tempo e se completa com a correspondente interpretação e comparação destes resultados. Este quinto capítulo também está estruturado conforme as quatro grandes categorias expostas nos capítulos anteriores.

Finalmente, no sexto e último capítulo, realiza-se uma previsão das tendências elucidadas no estudo, assim como as propostas de melhoria e futuras linhas de atuação e reforma das políticas educativas de formação inicial de professores no Brasil e na Espanha.

página intencionalmente em branco

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

Começamos nosso estudo dedicando esta primeira seção à apresentação do desenho metodológico desenvolvido em todo o processo de investigação. Este capítulo nos permite situar a leitura dos posteriores, já que aqui definiremos com precisão o objeto de estudo e os diferentes procedimentos que têm sido essenciais para o propósito deste trabalho.

1.1. Objeto de estudo: objetivos, problema e sua delimitação

Começamos esta seção descrevendo os objetivos que norteiam esta investigação e que, em nossa opinião, servem para definir ainda mais o nosso objeto de estudo. O problema desta investigação de estudo parte da seguinte pergunta: Quais são as convergências e divergências entre as políticas educativas brasileira e espanhola na formação inicial de professores da Educação Básica?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar comparativamente os sistemas de formação inicial de professores da Educação Básica do Brasil e da Espanha. Este objetivo geral inclui outros cinco específicos: (a) compreender o contexto sociopolítico e educativo do Brasil e da Espanha; (b) compreender o processo e os elementos envolvidos no desenho da formação inicial de professores em ambos os países; (c) analisar a evolução histórica nacional e comparada entre Brasil e Espanha dos modelos de formação inicial de professores da Educação Básica; (d) analisar os programas oficiais de formação inicial e complementares de formação de professores no Brasil

e na Espanha; e (e) comparar os aspectos convergentes e divergentes dos programas de formação inicial brasileiro e espanhol.

Acreditamos que os objetivos expostos servem para orientar o desenho metodológico, ou seja, direcionar o conjunto de processos, técnicas, instrumentos, entre outros, disponibiliza-se ao serviço do objeto de estudo e dos seus propósitos.

A seleção destes dois países cumpre-se com os chamados, por Garcia Garrido (1996), de «critérios de comparabilidade», ou seja, existem semelhanças suficientes para se fazer comparações entre os parâmetros e os indicadores comuns, mas, ao mesmo tempo, existem diferenças suficientes para enriquecer as conclusões e se proceder à comparação entre os países.

O método comparado aplicado à educação tem sido, do nosso ponto de vista, a proposta que melhor se ajusta aos objetivos desta investigação. Com ela, indicamos elementos de reflexão que permitem melhorar a realidade da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e na Espanha.

O emprego desta metodologia no âmbito educativo nos dois países está estabelecido há algum tempo, e recentemente tem colaborado para um relevante protagonismo. A aplicação desta metodologia favorece a possibilidade de regulação das políticas públicas para a formação inicial de professores de Educação Básica, considerando o contexto histórico, político e educacional. Enfim, pretende-se contribuir com conhecimentos para futuras decisões políticas que possibilitem avanços na qualidade do sistema de educativo.

Assim, de acordo com o método comparativo, apresentamos, a seguir, a explicação das etapas de investigação deste trabalho.

1.2. Fases do método comparado

A aplicação do método comparado está sujeita à realização de diferentes fases. Segundo a proposta de García Garrido (1991), tradicionalmente se definem, pelo menos, quatro fases: (a) descritiva; (b) interpretativa; (c) justaposição; e (d) comparação.

Neste trabalho, optou-se por expor de forma conjunta o resultado das fases descritiva e interpretativa (capítulos 3 e 4), e as de justaposição e comparação (capítulo 5). Além disso, em consonância com as propostas de metodologia comparativa mais recentes, como as de Caballero, Manso, Matarranz e Valle (2015), antes das quatro fases clássicas, consideraram oportuno introduzir a fase de desenho metodológico. A seguir, descrevemos brevemente em que consiste cada uma delas.

1.2.1. Fase do desenho metodológico

Nesta primeira fase preliminar aborda-se o esboço da investigação, o que supõe selecionar e definir o objeto de estudo, assim como a seleção da unidade de análise. Devemos estar conscientes de que estes primeiros elementos orientam de maneira significativa a próxima comparação (Manso & Valle, 2013).

A seleção e definição do objeto de estudo, como foi explicado com amplitude na introdução deste trabalho, estão centrados na formação inicial de professores da Educação Básica.

Com respeito à seleção da unidade de análise, abordamos três importantes questões, e a primeira delas tem a ver com o âmbito de comparação (onde comparo?). Os países selecionados foram Brasil e Espanha, que cumprem os critérios de comparabilidade proposto por García Garrido (1991), já que compartilham aspectos que possibilitariam enriquecer a comparação. A segunda refere-se a quando comparamos: neste caso, abordamos neste estudo a atualidade e, portanto, realizamos a comparação entre ambos os países, assumindo os dados mais atuais que existem. Por último, o terceiro elemento a abordar na escolha da unidade de análise é o que comparamos: para esta tarefa, realizou-se uma árvore de parâmetros que inclui as categorias e os indicadores de comparação. Apesar de sua explicação ser apresentada em detalhe na seção 1.3 deste capítulo, a seguir expomos de forma resumida as categorias, os parâmetros e os indicadores que finalmente foram definidos para este estudo.

As categorias e os parâmetros que foram assumidos por conta da comparação, apresentados na Quadro 1 são: (a) contexto político-social e educativo do Brasil e da Espanha (cenário e sistemas educativos dos dois países); (b) trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor (evolução histórica da formação inicial de professores e itinerário dos recursos econômicos para a formação inicial de professores); (c) modelo de formação inicial de professores (instituições formadoras, acesso aos programas de formação inicial; e a certificação ao final da formação inicial); (d) a complementação da formação inicial de professores (programas formativos complementares para formação inicial e ingresso dos professores na profissão).

Além das suas categorias e parâmetro, desenvolveu-se os indicadores correspondentes. Em relação à primeira categoria, *Contexto político-social e educativo do Brasil e Espanha*, determinou-se os seguintes

indicadores: (a) Tamanho da população; (b) Tamanho do território; (c) Distribuição da população por região; (d) Evolução demográfica da população; (e) Sistema político; (f) Organização político-econômica; (g) Distribuição territorial; (h) Idioma oficial; (i) Religião; (j) Expectativa de vida; (k) Média de anos de ensino; (l) Número de professores em serviço; (m) Resultados do PISA; (n) Estrutura do sistema educativo; e (o) Duração da obrigatoriedade.

Para a segunda categoria, *Trajetórias histórica, legislativa e econômica da formação inicial do professor*, determinou-se oito indicadores: (a) Evolução histórica da formação inicial; (b) Principais leis da educação; (d) Mudanças e evolução curricular; (e) Produto Interno Bruto (PIB); (f) Renda per capita; (g) Custo unitário anual por aluno; e (h) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em relação à terceira categoria, denominada *Modelo de formação inicial de professores*, construímos outros seis indicadores: (a) Instituições responsáveis pela formação inicial; (b) Requisito de acesso aos programas; (c); Processo de seleção; (d) Organização dos programas; (e) Nível mínimo de certificação obtida; e (f) Direito ao exercício da profissão.

Para finalizar, os indicadores da categoria *Complementação da formação inicial de professores* foram: (a) Modelo estrutural dos programas de complementação da formação inicial; e (b) Requisito de acesso à profissão.

1.2.2. Fases descritiva e interpretativa

Uma vez definido o objetivo e o planejamento geral de estudo e os países sobre o qual se realizará a comparação, inicia-se com as fases propriamente ditas do método comparado. As duas primeiras (descritiva e interpretativa), expostos os indicadores, caracterizam-se porque abordam cada um dos parâmetros e indicadores de comparação de forma separada para cada país. A diferença entre uma fase e outra reside em que a primeira delas pretende apresentar de forma mais objetiva (descritiva) estes indicadores, enquanto que a segunda inclui certas valorizações a respeito dos dados apresentados. Desta forma, neste trabalho optou-se por apresentar ambas as fases: no caso do Brasil no capítulo 3 e da Espanha no capítulo 4.

Nestas fases é especialmente importante selecionar, compilar e classificar os dados mais significativos para o estudo, atendendo à sua necessária homogeneização para se poder realizar a justaposição e a comparação posteriormente (Diestro, 2011).

1.2.3. Fases de justaposição e comparação

Tal como ocorre com as duas fases anteriores, no presente estudo apresentamos as fases de justaposição e comparação de forma conjunta no capítulo 5, dado que ambas partilham o fato de trabalhar os dados dos países de forma simultânea.

Especificamente, na fase de justaposição apresentam-se os dados de forma cruzada, principalmente através de Quadros ou gráficos com informação dos dois países. Esta fase da investigação é concretizada ao realizar a necessária comparação sistemática dos dados e a informação em relação aos parâmetros e categorias de comparação propostos na descrição e interpretação. A justaposição é, portanto, uma fase descritiva que deve ser complementada pela necessidade da interpretação.

A fase comparativa proporciona a realização da síntese reflexiva de toda informação abordada. A principal finalidade desta fase é a de poder obter conclusões a partir da comparação das semelhanças e diferenças entre os dois países selecionados. Pretendemos obter conclusões comparativas relevantes, que nos permitam melhor conhecimento das correntes educativas coincidentes nos dois países. Por outro lado, com esta comparação, pretendemos favorecer a tomada de decisões na regulação das políticas públicas de formação inicial de professores (considerando o contexto histórico, político, educativo e sua trajetória), que provoque, por último, na geração de legislações orientadas para a melhoria da qualidade da educação. Esta etapa tem como finalidade emitir sugestões e propostas de melhora em perspectiva para cada um dos países estudados (Manso, 2012).

Para a apresentação destas duas fases optamos, de acordo com a Quadro 1, por apresentar os resultados conforme as 4 categorias gerais de comparação: (a) Contexto político-social e educativo do Brasil e Espanha; (b) Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor; (c) Modelo de formação inicial de professores; e (d) Complementação da formação inicial de professores.

1.3. Árvore de parâmetros da investigação

A Quadro 1 inclui a apresentação das categorias, parâmetros e indicadores desta investigação, assim como a posterior explicação detalhada de cada um de seus elementos.

Quadro 1: Categorias, parâmetros e indicadores de comparação

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
1. Contexto político-social e educativo do Brasil e da Espanha	1.1. Cenário dos países	1.1.1 Tamanho da população
		1.1.2 Tamanho do território
		1.1.3 Distribuição da população por regiões
		1.1.4 Evolução demográfica da população
		1.1.5 Sistema político
		1.1.6 Organização político-econômica
		1.1.7 Distribuição territorial
		1.1.8 Idioma oficial
		1.1.9 Religião
		1.1.10 Expectativa de vida
		1.1.11 Média dos anos de ensino
	1.2. Sistemas educativos dos países	1.2.1 Nº de professores em serviço
		1.2.2 Resultados do PISA
		1.2.3 Estrutura do sistema educativo
		1.2.4 Duração da obrigatoriedade
2. Trajetórias histórica, legislativa e econômica da formação inicial do professor	2.1. Evolução histórica da formação inicial de professores	2.1.1 Evolução histórica da formação inicial
	2.2. Legislação em torno da formação inicial de professores	2.2.1 Principais leis educativas
		2.2.2 Mudanças e evolução curricular
	2.3. Itinerário dos recursos econômicos para a formação inicial de professores	2.3.1 Produto Interno Bruto (PIB)
		2.3.2 Renda per capita
		2.3.3 Custo unitário anual por aluno
		2.3.4 Índice de Desenvolvimento Humano

CATEGORIAS	PARÂMETROS	INDICADORES
3. Modelo de formação inicial de professores	3.1. Instituições formadoras	3.1.1 Instituições responsáveis pela formação inicial
	3.2. Acesso aos programas de formação inicial	3.2.1 Requisito de acesso aos programas
		3.2.2 Processo de seleção
	3.3. Estrutura dos programas de formação inicial	3.3.1 Organização dos programas
4. Complementação da formação inicial de professores	3.4. Certificação ao finalizar a formação inicial	3.4.1 Nível mínimo de certificação obtida
		3.4.2 Direito ao exercício da profissão
	4.1. Programas formativos complementares à formação inicial	4.1.1 Modelo estrutural dos programas complementares da formação inicial
	4.2. Ingresso dos docentes à profissão	4.2.1 Requisitos de acesso à profissão

Fonte: Elaboração própria

A construção destas dimensões ou variáveis evoluiu ao longo do processo de investigação. Isto levou a incluir, modificar e/ou descartar aquelas que eram ou não pertinentes e significativas em nosso estudo. As categorias foram escolhidas a partir do geral para o particular. A seguir, apresentamos uma explicação mais detalhada de cada uma das quatro categorias de comparação.

1.3.1. Contexto político-social e educativo do Brasil e da Espanha

Para o desenvolvimento desta categoria, começamos abordando, para cada uma das regiões dos países, a quantificação e a porcentagem de sua população. Os dados são apresentados separados por estado no caso do Brasil, e por CCAA, na Espanha. A Quadro 2 mostra a distribuição da população por região brasileira e a Quadro 12 apresenta a distribuição de habitantes por CCAA e as cidades autônomas na Espanha.

Apresentamos, na Quadro 2, a estimativa da progressão da população brasileira até 2060, e a Quadro 11 indica a taxa de crescimento da população espanhola de 2000 a 2014. Estes dados são importantes porque revelam as tendências demográficas que, por sua vez, influenciam nos âmbitos, tais

como, saúde, educação e/ou segurança sobre os países que devem propor ações concretas para seu desenvolvimento.

Para compreender a organização do sistema educativo, neste ponto do trabalho incluem-se, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Brasil) e Instituto Nacional de Estatística (INE, Espanha), aspectos sobre a quantificação e a percentagem de professores que estão trabalhando na Educação Básica e Superior, em instituições públicas, concertadas¹ e privadas. Estes dados foram coletados e organizados em duas Quadros, sendo que a Quadro 3 refere-se aos dados dos professores que trabalham no Brasil, e a Quadro 12, na Espanha.

Este ambiente educativo inclui uma grande quantidade de professores, estudantes e centros educativos que são regulados por diversas normas que regem nos dois países: atualmente a LDBEN (1996) e a LOMCE (2013) são as principais leis vigentes no Brasil e na Espanha, respectivamente. De maneira similar aos dados anteriores, na Quadro 4 apresenta-se a organização da LDBEN (Brasil) e, na Quadro 17, a da LOMCE (Espanha). Apresentamos estas normas que orientam a educação no país, incluindo o desenho e a organização de cada documento (título, capítulo, seção e descrição) e destacando os artigos fundamentais que regem a formação inicial de professores e suas responsabilidades.

Também incluímos algumas análises sobre a Constituição brasileira, promulgada em 1988, e da Constituição espanhola, promulgada em 1978, que defendem uma educação como direito de todos. A partir disso, analisa-se a organização do sistema educativo de cada país e estabelecem-se as Quadros correspondentes nas quais incluem-se as diferentes etapas educativas em base no ISCED da UNESCO (2011), assim como a relação destes com as idades dos estudantes, o requisito para a superação de cada etapa e a certificação mínima necessária que devem ter os professores para exercer nessas etapas. A Quadro 5 mostra os dados da organização do sistema educativo do Brasil, e a Quadro 14, os dados da Espanha. Este estudo foi realizado incluindo todas as etapas educativas, desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino Médio) até a Educação Superior (Graduação em Licenciaturas, Mestrados, Doutorados e Pós-doutorados).

Em último termo, os dados abordados nesta categoria são baseados na apresentação e análise de documentos oficiais de ambos os países. Pretendemos, portanto, compreender as repercussões e as leis e os regulamentos que sustentam a educação como um direito de todos.

¹ Escolas privadas administradas com recursos públicos.

1.3.2. Trajetórias histórica, legislativa e investimento da formação inicial do professor

Para esta segunda categoria, construímos os parâmetros e indicadores de comparação com o objetivo de compreender, com maior profundidade, o contexto, no Brasil e na Espanha, dos professores e sua formação inicial. Assim, abordamos a evolução histórica da sua formação inicial até a atualidade.

No Brasil, começamos esta trajetória em 1835, com a abertura da primeira escola normal, cuja finalidade era formar futuros docentes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (1ª etapa), e finalizamos com a análise da última promulgação do CNE/CP 02/2015 do ME, com objetivo de melhorar a qualificação profissional dos professores.

Por outro lado, na Espanha, realizamos este mesmo processo começando em 1570, no reinado de Felipe II, sendo o primeiro momento histórico identificado que reconhece oficialmente aos futuros docentes a possibilidade de seu exercício profissional. Esse desenvolvimento histórico na Espanha finaliza com a análise da promulgação da LOMCE 2013, que tinha como objetivo a melhora da qualidade da educação.

O trabalho para a análise desta seção é realizado com o apoio de documentos oficiais, tais como, artigos, teses, dissertações, monografias, livros e com as leis que tratam da formação inicial de professores: LDB 4.024, LDB 5.540, LDB 5692, Lei 7.044, PDE de 2003, LDB 9.394, Lei 10.172, Decreto 3.276, diversas resoluções derivadas da LDB 9.394, PNE de 2004, PNE de 2014, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a BNCC, que está em construção. Na Espanha, para compreender as mudanças ocorridas foram estudados: LGE de 1970, LOECE de 1980, LODE de 1985, LOGSE de 1990, LOPEGCE de 1995, LOCE de 2002, LOE de 2006, a constituição do país de 1978 e LOMCE 2013. Todas as informações a que se referem estes documentos estão organizadas na Quadro 7, para o Brasil, e na Quadro 17, para a Espanha.

Em ambos os países investigados, além das leis, decretos, regulamentos e constituições, foram agregados estudos e análises dos partidos políticos que governavam na época de suas promulgações. Em paralelo, também se tem em conta a análise destas reformas em seu caráter global (quando impactam todos os aspectos do sistema educativo, sobretudo a estrutura e o currículo) ou específico, bem como de quanto tempo estiveram vigentes.

Finalizamos abordando os recursos econômicos que os países colocam a serviço da educação e que afetam diretamente a formação inicial do docente.

O gasto público em educação no Brasil reflete as políticas do governo nos últimos anos. A entidade responsável pela gestão do custo da Educação Básica é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentada pelo Decreto nº 6.253/2007. No caso da Espanha, o seu modelo descentralizado de gestão assume que os fundos econômicos determinados pelo MECD sejam distribuídos para a CCAA, que são os principais responsáveis por sua administração.

Além disso, neste mesmo parâmetro, incluem-se alguns indicadores relevantes para a análise de dados, tais como: PIB, renda per capita, custo unitário anual por aluno e o Índice de IDH. A compreensão destes elementos nos ajuda a analisar seu efeito na melhora das condições de vida, sendo a educação, portanto, uma base para o desenvolvimento social.

1.3.3. Modelo de formação inicial de professores

Nesta terceira categoria de comparação abordamos as políticas públicas educacionais orientadas para regulamentarem projetos e programas de formação inicial de professores, objetivo principal desta investigação. Nos documentos revisados evidencia-se uma relação entre esses modelos e a busca da melhoria da qualidade da educação no Brasil e na Espanha.

De forma mais concreta, começamos analisando os tipos e o número de instituições responsáveis pela formação inicial de professores em todo o país. Os dados foram assim organizados: Quadros 8 e 9 referem-se ao Brasil e a Quadro 19, à Espanha.

Tendo em conta a diversidade e a complexidade do sistema educativo em ambos os países, é essencial também poder abordar os diferentes tipos de acesso que os estudantes têm para ingressar aos programas de formação inicial de professores. As modalidades de acesso às instituições superiores brasileiras são as seguintes: Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Avaliação seriada; Entrevistas; Análise do Histórico Escolar; Prova agendada; Prova eletrônica; e Prova de Habilidade Específica. Na Espanha, relatamos os seguintes acessos: Prova de Acesso Universitário (PAU); Maiores de 25 anos de idade; Formação Profissional Módulo II e Ciclos Formativos de nível Superior; Portadores de Certificados; Universitários Graduados; Alunos com estudos no exterior; Candidatos com experiência de trabalho profissional (maiores de 40 anos); e Pessoas não capacitadas e com necessidades educativas especiais.

Outro aspecto importante refere-se aos modelos de formação oferecidos no Brasil e na Espanha para futuros docentes de Educação Básica. Atendendo a maneira em que se organiza o período de formação inicial identificados, em primeiro lugar, um modelo concorrente, que definimos como aquele em que a formação disciplinar (conteúdos das disciplinas) e formação profissional específica (didático-pedagógica) se realizam de forma simultânea. Em segundo lugar, o modelo consecutivo seria que os futuros docentes realizam primeiro a formação geral (disciplinar) e posteriormente a formação profissional (didático- pedagógica) como futuros professores. Tradicionalmente, considera-se que os professores formados conforme o modelo consecutivo têm uma forte e sólida formação disciplinar, entretanto, podem carecer especialmente da formação didático-pedagógica; o contrário ocorreria com os candidatos formados pelo modelo concorrente, cuja formação disciplinar parece ser mais limitada.

Identificados os modelos gerais de formação, outro aspecto considerado de interesse é o relativo à certificação exigida para o exercício profissional e, portanto, o que habilita os estudos de formação inicial de docentes para Educação Básica. No Brasil, há dois tipos de certificação: a Licenciatura em Pedagogia, que habilita seus egressos para trabalharem em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª etapa) e a Licenciatura Específica, que permite atuar como docente nas áreas específicas da segunda etapa da Educação Fundamental e no Ensino Médio. Na Espanha, para exercer no âmbito da Educação Infantil e Fundamental exige-se uma titulação de nível superior em Educação Infantil ou em Educação Primária, enquanto a titulação de Mestrado profissionalizante (realizado com licenciatura em uma disciplina específica) é necessária para a prática no Ensino Médio.

1.3.4. Complementação da formação inicial de professores

Apresentados os aspectos fundamentais das titulações dos futuros docentes no Brasil e na Espanha, na quarta e última categoria abordamos aspectos de complementação para a formação inicial de professores.

Nesta seção, o parâmetro com mais relevância é relativo a programas concretos que servem para complementar essa formação inicial para o exercício profissional. No caso do Brasil, abordam-se os seguintes: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Prodocência; Universidade Aberta (UAB); Programa

de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND); e Programa Observatório da Educação.

Na Espanha, a LOMCE não propôs grandes mudanças na formação inicial de professores nos últimos anos. Tampouco parece ter contribuído significativamente para promoção de propostas de programas complementares que reforcem essa formação inicial. As tentativas que estão mais próximas da concepção de algum tipo de programa formativo complementar da formação inicial se encontram no trabalho realizado pelo Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e Formação de Professores (INTEF).

O segundo parâmetro dessa categoria refere-se ao acesso dos docentes à profissionalização – momento considerado a finalização do processo de iniciação dos professores. De forma mais concreta, esta seção inclui aspectos, como: acesso do docente em escolas públicas, concertadas (no caso da Espanha) ou privadas; acesso a contratos de trabalho permanentes ou temporários; processo de seleção e contratação para as diferentes etapas educativas (Educação Básica ou Superior).

Depois de explicar as categorias e os parâmetros de comparação selecionados para o desenvolvimento do processo de investigação (incluindo ou descartando aqueles que são mais ou menos pertinentes e significativos), a metodologia da educação comparada estabelece um marco teórico para compreender da melhor forma os resultados (capítulo 3 e 4) e as conclusões (capítulo 5) desta investigação.

CAPÍTULO 2

A PROFISSÃO DOCENTE

O presente capítulo começa estudando a figura do docente no mundo atual, passando a explicar o processo de profissionalização que os professores têm sofrido nos últimos anos. Mas, o que define um profissional docente? A reflexão, a autonomia, a inovação e a contextualização são alguns aspectos essenciais quando especificamos o que caracteriza hoje os professores; estes aspectos, juntamente com as competências profissionais e os conhecimentos necessários para o exercício, se apresentam também nas próximas seções. Por último, referindo-se ao objeto central de estudo desta pesquisa, este capítulo finaliza abordando as questões essenciais a respeito da formação inicial dos professores, bem como de suas necessidades e desafios atuais.

2.1. O docente no mundo atual

A realidade em que vivemos corresponde a um mundo que apresenta constantes mudanças que afetam todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Estas transformações e os avanços tecnológicos da nossa sociedade não só mostram a necessidade de reestruturar a prática dos professores, com base numa reflexão crítica sobre seu trabalho, mas também de repensar sua formação inicial.

A este respeito, Marcelo e Vaillant (2009) indicam que a falta de preparo para enfrentar os novos desafios e a resistência para mudar suas rotinas podem levar os docentes a fazer seu trabalho de forma pouco adequada. Isto muitas vezes gera crítica generalizada em nível social: são os professores os responsáveis universais pelos aspectos que o sistema educativo deve

melhorar. Embora, evidentemente, não compartilhemos esta declaração, é necessário reconhecer que as exigências sociais que são feitas aos professores requerem uma formação muito mais sistemática e qualificada, o que, de alguma maneira, envolve a profissionalização do desempenho docente e um maior prestígio social de seu trabalho.

Deste modo, o processo de formação inicial exige desenvolver novas competências que devem ser priorizadas e integradas aos currículos das instituições de Educação Superior que oferecem cursos para a formação inicial de professores. Através desta perspectiva, é possível estabelecer um novo paradigma educacional. Por outro lado, existem cada vez mais relatórios internacionais que afetam a importância da formação profissional docente como elemento chave e fundamental para melhorar a qualidade da educação. Um exemplo é a seguinte citação da Comissão Europeia:

Los profesores de los centros escolares son los mediadores entre un mundo que cambia rápidamente y los alumnos que están a punto de entrar en él. [...] La profesión docente es cada vez más compleja. Las exigencias a los profesores van en aumento. Los entornos en los que trabajan plantean cada vez más retos (2007a, p. 2).

De forma mais concreta, existem outros estudos que destacam as modificações que os diferentes governos têm realizado sobre as políticas educativas destinadas a desenvolver medidas relativas à formação inicial de professores, tais como: (a) a profissão docente como uma carreira de desenvolvimento contínuo; (b) o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades (competências) dos professores; (c) o recrutamento e a seleção de professores; e (d) a permanência dos professores eficientes nas escolas.

Numerosos documentos de organizações internacionais, tais como a OCDE, UNESCO, OEI, revelam não só a importância crescente dos professores, mas, acima de tudo, da sua formação como um processo mediante o qual se consegue a qualidade estimada e, conseqüentemente, a melhoria educacional.

Também destaca-se que todo o processo de evolução vivido em torno do professor e sua função no sistema educativo tem provocado não apenas a necessidade de se preocupar com a sua formação, mas também para a profissionalização de seu desempenho e de seu prestígio e reconhecimento social. Dessa forma, consideramos que é essencial compreender profundamente em que consiste a profissionalização dos professores, assim como a vinculação desta com sua formação.

2.2. Profissionalização do docente e sua formação

A institucionalização da educação nos sistemas escolares formais e a universalização da Educação Básica são dois principais fatores que favoreceram a discussão em torno da profissionalização do desempenho docente. Assim, existe a necessidade de sistematizar e formalizar o papel relevante dos professores e sua formação. No entanto, podemos dizer que o elemento determinante para considerar a necessidade atual de um desempenho docente, que exige uma profissionalização, tem sido a suposição de que o sistema educativo se encontra atualmente imerso em uma realidade complexa, derivada de uma sociedade globalizada, da informação e em constantes mudanças (Valle, 2013).

Além disso, é necessário reconhecer que outro fator que sustenta a importância dos professores como profissionais da educação e, portanto, a docência como uma profissão, é, precisamente, a necessidade de uma formação especializada para o desempenho desse trabalho (Ball & Forzani, 2009).

Tudo isso se resume à ideia de que já não basta que os professores tenham mais conhecimento que seus alunos para poder explorá-los; exige-se uma preparação específica, com informação descritiva e competência para favorecer a aprendizagem dos alunos, transformando a informação em conhecimento (Esteve, 2009).

Desta maneira, estamos em posição de afirmar que a formação dos professores é um elemento sem o qual não seria possível reconhecer esse grupo como profissional e, portanto, aceita-se a necessidade de realizar um processo de profissionalização (Vaillant, 2005; Shon, 2006).

A esse respeito, Braslavsky (2002) enfatiza a ideia de que não é suficiente a demanda de profissionalização enquanto esta reproduzir a aquisição de habilidades do passado:

El tema va más allá de ese punto. Se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes (p. 16).

Neste sentido, a reinvenção da profissão exige condições indispensáveis das quais, segundo Braslavsky, se manteve de forma persistente ao longo do tempo. Em concreto nos referimos a elementos, como uma formação inicial de qualidade, a periodicidade do desenvolvimento profissional, a

supervisão docente adequada e o compromisso docente na mediação entre o conhecimento acadêmico e o escolar (Mancebo, 2003).

Destaca-se, também, a necessidade de oferecer um processo de formação continuada aos professores, acompanhada e modificada em função das necessidades educativas, que mudam rapidamente, e que exigem do professor um maior profissionalismo no desempenho docente, desde sua formação inicial.

Desde as propostas clássicas, como, por exemplo, a de Hoyle (1982), até as mais atuais, como a de MacBeath (2012), incluem entre as seguintes características mínimas das profissões: (a) importante função social; (b) formação ampla; (c) corpo sistemático de conhecimentos; (d) elevado nível de competências; (e) um código ético explícito; (f) foco no interesse do cliente; (g) capacidade de autonomia; (h) independência; (i) autocontrole; e (j) organização como grupo, frente aos poderes públicos. A reflexão sobre essas características justifica exatamente o fato de considerar a docência uma profissão.

Por outro lado, também é necessário indicar que as organizações internacionais manifestaram sua concordância de trabalhar a favor da profissionalização dos docentes. A UNESCO, por exemplo, tem sido pioneira neste sentido. Desta maneira, já nos anos 1960 essa organização elaborou um documento sobre a situação dos docentes e o reconhecimento do ensino como uma profissão. Entre as recomendações, destacamos a seguinte:

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargado. (UNESCO, 1966, p. 4).

De certa maneira, documentos como este reivindicam a necessidade de considerar a docência como uma profissão, especialmente por ter algumas responsabilidades de relevância em nível social concretizadas, neste caso, no processo educativo dos cidadãos. Além disso, uma profissionalização real da docência permitiria igualar seu desempenho ao de outras profissões, com maior *status* e reconhecimento social.

Algumas décadas depois, esta mesma organização insiste na necessidade da formação docente, uma vez que o processo de aprendizagem de seus

alunos deveria se orientar para as realizações que envolvem a resolução de problemas. Também indica que a profissionalização dos professores não é um ato exclusivamente técnico, mas que deve ser concebido no âmbito de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (UNESCO, 1993, p. 26).

A profissionalização do desempenho docente aconteceu de forma intensiva na década de noventa, quando ocorreram mais debates sobre esta questão. Não é por acaso que isso seja assim, se considerarmos que a profissionalização da docência foi especialmente reforçada à medida que as exigências de seu desempenho foram aumentando, como consequência da complexidade da sociedade atual: globalizada, da informação, multicultural, competitiva. Lenoir e Morales-Gomez (2011) descrevem esse processo da seguinte maneira:

Nuestras sociedades occidentales hacen frente a una serie de problemas derivados del campo de la educación escolar o que le conciernen directamente. Bajo la presión de la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales y de la ideología neoliberal que la funda, la competitividad, la productividad, la eficacia y la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano resultan ser cada vez más las prioridades, han conducido a los gobiernos a reformar en profundidad sus sistemas educativos y sus currículos escolares. [...] Para responder a dichos problemas estas sociedades han enfatizado la necesidad de profesionalizar la carrera docente la que tiene como objeto principal transformar las prácticas de enseñanza (p. 47).

Estudos realizados na década de 1990 destacaram a necessidade de profissionalizar o desempenho docente. No entanto, alguns deles reconheciam igualmente que não era exato considerar o professor como profissional, pois sua prática não cumpria as características próprias que definiam uma profissão. Em muitos países, naquela década, e ainda até hoje, é necessário enfatizar elementos próprios da profissão, tais como: a função social dos professores, a ampliação da sua formação ao longo de seu desempenho profissional e do nível de competências exigido, sua capacidade de autonomia, independência e autocontrole como coletivo (Fernández Enguita, 1993).

A formação inicial, em particular, como primeiro momento em que começa a se materializar o processo profissionalizante dos professores, adquire uma grande relevância. Autores como Fantani Tenti (2004) chegam a afirmar a necessidade de políticas focadas a esse respeito:

Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (p. 86).

Em toda esta seção, comprovamos as dificuldades para separar a profissionalização do prestígio social da profissão. E o fato de considerar o desenvolvimento de desempenho docente como profissão obriga necessariamente que a sociedade prestigie o trabalho realizado pelos professores. Mais especificamente, consideramos essencial para a melhoria da educação atual entender que o docente, como profissional, deve se destacar especialmente por ser um agente reflexivo, autônomo, inovador e contextualizador. Passaremos a abordar esses conceitos na próxima seção.

2.3. Profissionais reflexivos, autônomos, inovadores e contextualizadores

As mudanças irreversíveis que a educação está sofrendo nos últimos anos em nível mundial também estão afetando inevitavelmente o desenvolvimento da formação de professores. Portanto, é necessário que os professores e futuros docentes possam estar dispostos a responder ao mundo globalizado sobre as atuais necessidades.

Assim, em nossa opinião, a primeira coisa a ser creditada a um professor é que este seja um profissional reflexivo. A falta de reflexão no seu trabalho diário provoca no docente um desenvolvimento de seu ensino sem significado na diversidade de contextos encontrados. Por outro lado, incorporar a reflexão sobre a prática docente permite ao professor desenhar e incorporar novas possibilidades de ensinar, a partir dos ajustes que sejam melhores a todos e a cada um de seus estudantes. Para Schön (2009, p. 234),

um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiências, e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação.

O autor também afirma que os educadores têm preocupações sobre a distância existente entre o conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências que os docentes necessitam no desenvolvimento real de suas funções. Esse conhecimento, na atualidade, não pode ser reduzido

apenas às disciplinas científicas que o geram (normalmente no ambiente universitário ou de Educação Superior), mas requer uma transformação em ações cotidianas.

Esta é uma proposta de formação centrada na hipótese de que a melhora profissional requer um processo para que a prática seja gerada a partir da teoria e vice-versa. Neste sentido, também afirma Schön (2009, p. 11)

que la formación para una práctica reflexiva es, sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no resulte suficiente para la práctica inteligente o moral, pues ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?

Da mesma forma, Perrenoud (2007, p. 17) também propõe que *formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.*

Vemos que ambos os autores insistem na necessidade de que os futuros profissionais docentes desenvolvam a capacidade de refletir sobre os conflitos de sua própria prática, com o objetivo de aprender com ela e melhorá-la. Nesse aspecto, consideramos fundamental o período de formação inicial, e deve ser, entre as competências docentes, uma das que mais enfatizam o desenvolvimento desta primeira abordagem para a profissão docente por parte dos que são candidatos a desempenhar tarefas educativas.

Por último, entendemos que ser um professor reflexivo também supõe favorecer a reflexão de seus estudantes. O docente apresenta-se como mediador entre o aluno e sua aprendizagem, permitindo que este indague e compreenda uma determinada situação-problema e sua resolução, além dos conhecimentos prévios e os que irá adquirir nesse processo de aprendizagem reflexiva.

O professor descrito até agora não pode conceber que seu desenvolvimento profissional termine em algum determinado momento; mas, pelo contrário, é consciente de que a reflexão se transforma em uma ferramenta para a melhora contínua do seu trabalho. O profissional reflexivo desenha e constrói cada dia uma nova maneira de ensinar baseada, entre outros aspectos, nas necessidades diárias, de maneira coletiva com seus pares.

Outro aspecto muito relevante a ser considerado por parte de todos os docentes é que seja um profissional autônomo em suas funções. Devemos reconhecer, sobre este aspecto, que, atualmente, é difícil desenvolver

esta característica em plenitude, já que os sistemas educativos definem amplamente o que se espera de um docente e as escolas são espaços previamente organizados profissionalmente (Nóvoa, 2003). Podemos encontrar várias definições de autonomia, mas entre os educadores, Contreras (1997) define como:

proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que confirma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser (p. 63).

Neste processo de ensino e aprendizagem, a falta progressiva de autonomia implica a falta de controle sobre o seu próprio trabalho e isto se traduz em uma desorientação profissional e perda do sentido educativo. Por outro lado, outorgar autonomia pode supor risco de exclusão da comunidade a que pertence e nas tomadas de decisões educativas que as afetam.

O conceito de professor autônomo, por outro lado, implica a ideia da responsabilidade social e requer o compromisso de quem participa nesse processo de tomada de decisões sobre questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser uma atitude individual, necessita de uma abertura aos outros e compromisso para procurar o consenso social.

Assim, consideramos que este conceito de autonomia deve ser inserido na formação inicial de professores, uma vez que favorecerá elaborações criativas em suas práticas docentes, bem como uma relação dinâmica com o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos. Além disso, devemos ser conscientes de que estas ações favorecem uma formação de um profissional capaz de desenvolver em seus estudantes níveis críticos-reflexivos, com capacidade e autonomia de elaboração de suas perspectivas mentais e, tudo isto, em meio aos desafios constantes do atual contexto educativo.

Terminamos a ideia do docente autônomo ressaltando a importância que os cursos de formação de professores têm, não apenas em desenvolver os conteúdos educativos e os conceitos científicos, mas também a possibilidade de favorecer a autonomia dos professores. Isto implica também a implementação de ações favoráveis a este respeito, no conjunto de seu desenvolvimento profissional.

A formação inicial de professores deve servir para preparar os futuros docentes no exercício da sua profissão em resposta às demandas sociais. Nesse sentido, não é suficiente o favorecimento de uma formação para futuros professores reflexivos e autônomos. Para melhorar a qualidade de ensino que se deseja para todos e cada um dos alunos é necessário que a formação de professores também oriente para o êxito de um profissional inovador, exigência dos atuais sistemas educativos.

A inovação é uma prática institucional que inclui as decisões, os processos e as intervenções do conjunto da comunidade educativa. Por outro lado, a inovação está presente tanto na formação (inicial e contínua) dos docentes como nas práticas que desenvolvem em suas salas de aula. Nestas ações, geralmente se incluem pelo menos três importantes componentes: o uso de novos materiais e tecnologias; o uso de novas estratégias; e as atividades e mudanças das crenças dos grupos em formação (Fullan, 2007).

O perfil do docente inovador permite viver as situações de ensino de maneira a favorecer a construção de processos com potencial educativo. Neste sentido, compreendemos que inovar é reinventar a partir de uma crítica atual. Assim, para favorecer a inovação, é necessário que os professores: (a) favoreçam a aprendizagem significativa; (b) estabeleçam a relação entre teoria e a prática; (c) contextualizem seu ensino em função do seu ambiente; e (d) analisem e avaliem suas próprias ações desenvolvidas.

Portanto, a inovação é um compromisso que transcende o professor como agente individual e que implica toda a escola. Assim, devemos estar conscientes de que todos os educadores (professores, gestores, supervisores) deste sistema podem desempenhar um papel ativo na inovação. O êxito da inovação na formação de professores não depende de um material, uma técnica ou metodologia concreta, mas das concepções psicopedagógicas do docente sobre a interação com seus alunos.

Não é fácil alcançar esse objetivo sem uma reformulação do programa de estudos da formação inicial, que deve ser inserido na prática, conter ações pedagógicas enquadradas em seu entorno, com seus correspondentes comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos. De alguma maneira, faz-se necessária a vinculação da formação inicial e a prática educativa desde o início dos estudos.

Assim, espera-se que as propostas de políticas educativas reduzam os problemas que afetam a formação inicial de professores e tenham alternativas viáveis, sem renunciar às exigências de uma educação de qualidade, para contemplar uma população multicultural presente em todo

o mundo. Sabemos que esta tarefa não é fácil e necessita unir forças para que tenhamos uma política educativa que promova essas mudanças.

Entramos no quarto e último aspecto sobre as características dos docentes. Assim, entendemos que a formação inicial deve favorecer, além da geração de um profissional reflexivo, autônomo e inovador, uma competência contextualizadora que a complementa. Ou seja, o docente deve desenvolver o currículo nas diversas situações presentes em seu ambiente real, no dia a dia com seus alunos.

Com a finalidade de facilitar a ocorrência deste processo de contextualização, documentos nacionais e internacionais destacam a importância de o docente dominar profundamente sua área de ensino, a fim de que possa, através de metodologias apropriadas, favorecer transformações necessárias aos seus alunos. Assim, os estudantes poderão perceber a importância e a relevância de tais conhecimentos, estimulando o interesse pela investigação e o desenvolvimento de capacidades orientadas para a resolução de problemas da vida real.

É imprescindível, para o adequado processo de contextualização, que os docentes ou futuros professores da Educação Básica estejam sensibilizados com a importância de conhecer e ter em conta as características socioeconômicas e culturais da área do seu trabalho, bem como as oportunidades oferecidas para integrá-las no currículo e nas expectativas de seus estudantes. Esta compreensão do contexto também deve incluir o conhecimento das escolas, sua cultura, seus professores (pares) e as suas normas de funcionamento. Também é necessário que o docente tenha conhecimento das origens de seus estudantes, assim como de seus níveis de conhecimentos prévios.

Todos estes conhecimentos se adquirem a partir das experiências de trabalho, mas é necessário começar a desenvolver esta sensibilidade para a contextualização do próprio ensino desde a formação inicial, transformando-a em um dispositivo favorável para ter em conta estes aspectos. Devemos compreender que é a formação inicial de professores que começa a promover situações contextualizadas de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, a presença de um docente contextualizador em uma sala de aula pode permitir o desenvolvimento de outras importantes capacidades em seus estudantes, tais como: identificar, analisar, julgar, tomar decisões e resolver situações-problemas de modo que possam tornar-se conscientes

da importância do conteúdo aprendido em suas vidas e no desenvolvimento social, científico e tecnológico de toda a humanidade.

Como conclusão, uma formação inicial que favoreça um perfil de professor reflexivo, autônomo, inovador e contextualizador permite que suas práticas docentes vão além da aplicação de técnicas, favorecendo concepções orientadas para a análise crítica dos problemas do mundo, que podem ser respondidas ou modificadas através do conhecimento.

2.4. Competências e conhecimentos para a prática educativa dos docentes

Existem diversas pesquisas e propostas sobre as competências e conhecimentos que profissionais docentes devem ter em suas práticas educativas. Consideramos que, para abordar com sistematicidade este aspecto, parece oportuno começar com um marco teórico que define o perfil de competências do docente.

Quando imaginamos um professor competente, podemos pensar em suas várias características, tais como: (a) domínio adequado do conhecimento escolar; (b) organização e transmissão desse conhecimento; (c) visão integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de seu ensino; (d) compreensão da relação entre a formação técnica que recebeu, a organização escolar e os resultados da sua ação; e (e) compreensão da relação entre as escolas e a sociedade.

Para Meirieu (2006, p. 19), em *Carta a um jovem professor*, exemplifica a competência da seguinte maneira:

não basta saber ler para conseguir ensinar leitura às crianças, assim como não basta saber saltar em altura para ser professor de Educação Física e esportiva; é preciso também conseguir ensinar essa técnica a uma criança com excesso de peso e lhe possibilitar adquirir uma verdadeira competência, a despeito da inevitável mediocridade de seus desempenhos nesse âmbito.

Um professor competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática, em que o conhecimento e poder são elementos de interferência e organização das relações da solidariedade e não de dominação entre as pessoas. O professor necessita, além do conhecimento específico dos conteúdos que ensina, possuir competências de avaliação, resolução de conflitos, análise de textos, entre muitas outras.

Para a OECD (2005), o perfil destes professores deve incluir um amplo conhecimento da matéria que ensinam; habilidades de ensino; capacidade para trabalhar de forma eficaz com uma ampla gama de estudantes e colegas, contribuindo para a escola e a profissão; e a capacidade para continuar seu desenvolvimento.

Por sua vez, Marcelo (2013) identifica as seguintes competências necessárias ao professor: (a) desenvolver a integridade intelectual; (b) utilizar e avaliar o desenvolvimento de juízos; (c) desenvolver habilidades visuais, linguística, estética e imaginativa como base para o diálogo e para o discurso intra e intercultural; (d) desenvolver a capacidade de análise da política global e habilidades como a comunicação, a resolução de problemas e de conflitos; (e) ampliar as competências básicas de aprendizagem e desenvolvimento; (f) melhorar o desenvolvimento dos valores e atitudes e suas aplicações como critério para tomar decisões equilibradas e sensíveis; (g) possuir reflexividade crítica; (h) desenvolver habilidades de tomada de decisões colaborativas e participativas baseadas em juízos racionais; e (i) facilitar a compreensão da história do seu próprio país em todo o seu contexto histórico e o desenvolvimento mundial.

Para Perrenoud (2000), a formação inicial com base na competência docente inclui: (a) aprender a cooperar e trabalhar em rede; (b) aprender a viver nas escolas como uma comunidade educativa; (c) aprender a identificar-se como membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; e (d) aprender a dialogar com a sociedade.

Estudos realizados pela OECD (2005) indicam algumas tendências do desenvolvimento da função docente para a formação de um profissional competente. Entre as conclusões deste estudo, muitos das quais envolvem as modificações de políticas educativas, destacam as preocupações sobre: (a) a profissão docente como uma carreira de desenvolvimento contínuo; (b) o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades (competências) dos docentes; (c) o recrutamento e a seleção dos professores; e (d) a retenção dos docentes eficientes nas escolas.

Neste mesmo relatório, a OECD (2005) aponta as seguintes recomendações para serem consideradas em relação ao professor competente: (a) priorizar a qualidade dos professores e não a quantidade; (b) definir perfis docentes para alinhar as necessidades exigidas; (c) reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo contínuo; (d) propor uma formação docente mais flexível; (d) transformar o ensino em uma profissão rica em

conhecimento; e (e) proporcionar para as escolas mais responsabilidades da gestão do profissional docente.

Até este momento temos nos concentrado em descrever algumas das competências profissionais mais destacadas em diferentes trabalhos e investigações internacionais. Agora é tempo de poder abarcar um aspecto que se inclui dentro das competências docentes e que neste trabalho constitui um elemento importante: os conhecimentos necessários dos professores.

O saber docentes profissionais tem sido objeto de atenção também em numerosos estudos preocupados com a contribuição dos programas de formação inicial. Segundo Marcelo (2013), a combinação apropriada do conhecimento disciplinar e pedagógico. O autor declara a necessidade de que os professores em formação inicial adquiram um conhecimento didático e especializado do conteúdo que irão ensinar, para que possam desenvolver metodologias que promovam a compreensão dos alunos.

No contexto deste trabalho, optou-se por distinguir três tipos de conhecimento profissional necessários para a formação de professores: o disciplinar; o didático e o psicopedagógico.

Começamos esta reflexão com o conhecimento disciplinar. O professor tem a necessidade de dominar os conhecimentos de sua área de ensino ou esta será afetada negativamente, não podendo proporcionar aprendizagens sólidas para seus estudantes.

Entendemos que o conhecimento didático é aquele vinculado à transmissão dos conhecimentos disciplinares aos estudantes. É, portanto, aquele *corpus* teórico que se identifica propriamente com o ensino da disciplina. Entre os diversos temas relacionados com o conhecimento didático estão: (a) objetivos para ensinar conteúdo, conceito e/ou competência em um determinado nível; (b) sequência de conceitos, competências etc., para ensinar em um nível particular para um grupo de alunos; (c) forma de selecionar, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos didáticos para a área específica que irá ensinar; (d) compreensão dos conhecimentos, habilidades, competências e interesses dos alunos quando estudam um determinado tema; (e) formas mais adequadas de representação do conteúdo para um determinado grupo de estudantes, para que este conteúdo seja compreensível e interessante; (f) estratégias e métodos de ensino que promovam o desenvolvimento conceitual dos conteúdos; (g) estratégias e métodos de avaliação apropriada; e (h) organização das disciplinas.

Dessa maneira, entendemos por conhecimento psicopedagógico aquele que os docentes necessitam para enquadrar adequadamente o

desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares e didáticos. Entre eles estão: (a) o ensino e a aprendizagem; (b) os alunos e o desenvolvimento humano; (c) os princípios gerais da educação; (d) a história e filosofia da educação; (e) a psicologia da educação; (f) a gestão do ambiente de sala de aula; (g) a atenção à diversidade; (h) a cultura social e influências do contexto do ensino; (j) os aspectos legais da educação etc.

O processo de aprendizagem vinculado à formação inicial de professores é a base de suas futuras práticas educativas, promovendo, no futuro, a tomada de decisão e favorecendo o estabelecimento de metas educativas concretas que gerem a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os seus estudantes.

De outro lado, queremos acrescentar que, com o uso dos conhecimentos da realidade econômica, cultural, política e social, o professor pode compreender o contexto e as relações no âmbito de sua prática educativa. Para utilizar com um sentido pedagógico tais conhecimentos, é necessário estar sempre informado por meio da leitura e estudo e, acima de tudo, conhecer o ponto de partida de seus alunos, para que possa explorar o universo em que vivem. Lembramos que nesse processo é importante que o professor investigue o contexto educativo em sua complexidade e analise sua prática profissional, para que possa compreender e gerir o impacto das ações propostas, avaliá-las e gerar propostas de melhoria.

2.5. Formação inicial do professor

A importância de melhorar a formação dos professores da Educação Básica é um tema destacado na OECD, como parte do processo de valorização do trabalho docente. Esta é uma preocupação importante e presente na comunidade científica, que vivenciou um período de maior intensidade a partir da segunda metade da década de 1990.

A formação de professores, segundo Marcelo (2013), pode ser entendida de três maneiras: a primeira, como uma função social da transmissão do conhecimento, do saber fazer ou do saber ser; a segunda, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que realiza as possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem; em terceiro lugar, a formação entendida como uma instituição que organiza, planeja e desenvolve atividades de formação.

Imbernón (2000b) também sinaliza que a formação inicial docente assume um papel que transcende o ensino da disciplina, já que inclui a

atualização científica, pedagógica e didática, e possibilita a criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas sejam capazes de viver com as mudanças e as incertezas.

Pode-se admitir que existam várias etapas na formação dos professores. De acordo com Tardif (1990), a formação docente inicia-se antes da universidade, cristaliza-se na Educação Superior ou equivalente, aperfeiçoa-se na entrada para a prática docente e continua durante uma parte básica da vida profissional.

Uma das etapas mais importantes da formação de professores, identificada na maioria dos marcos teóricos correspondentes, é a inicial.

Marcelo (2013) menciona que essa formação, ao longo da história, tem sido realizada cada vez mais por instituições específicas, por profissionais, e é acompanhada de um currículo que estabelece o conteúdo e a sequência metodológica organizada pelas instituições responsáveis. Segundo o autor, a formação inicial cumpre três funções: (a) formação de futuros professores, a fim de prepará-los para as funções profissionais; (b) certificar os docentes por suas futuras atividades; e (c) desempenhar o papel de agente de mudanças do sistema educativo, ou, então, reproduzir a cultura dominante.

Por outro lado, Perrenoud (2000) afirma que esta formação necessita preparar o futuro professor para reflexão sobre sua prática, criar modelos e exercer sua capacidade de observação e análise. Para ele, esta construção não pode ser adquirida de repente: necessita de tempo, compromisso do aluno e um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

Na concepção de Imbernón (2011), a formação inicial também deve apoiar os professores com uma bagagem sólida em níveis científicos, culturais, contextuais e psicopedagógicos, permitindo-lhes assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, com apoio teórico e com a responsabilidade social e política oportuna.

De nossa parte, entendemos que a formação inicial é aquele período em que, pela primeira vez, uma pessoa começa um processo consciente de preparação profissionalizante que a habilita a atuar como docente. Dessa maneira, o elemento essencial na formação inicial é o programa formativo que geralmente se realiza em instituições de Educação Superior. Consideramos que a formação inicial é uma parte da formação docente, já que também existem elementos prévios e posteriores que devem ser considerados. Assim, incluímos também os processos para acesso ao programa de formação e os procedimentos até a incorporação definitiva do candidato como professor em uma escola.

Uma vez definido o conceito de formação inicial docente, é relevante neste marco incorporar uma reflexão a respeito da identidade do docente. Desta maneira, devemos estar conscientes de que temos condição de afirmar que a formação (também a inicial) de professores é um elemento sem o qual não seria possível reconhecer este como profissional e, portanto, há necessidade de se produzir um processo de profissionalização contínuo e progressivo a respeito da prática docente (Shon, 2006 & Vaillant, 2005).

Esta tarefa não é simples, o docente deve estar disposto a superar suas dificuldades, refletir o que gostaria de fazer em seu exercício profissional, o que realmente fez e o que pode fazer. Assim, não é possível generalizar que todos os futuros professores são iguais; alguns buscam esta formação apenas para o conhecimento prático e não percebem que todos os conhecimentos (disciplina, didático e psicopedagógico) vão muito além dele (Perrenoud, 2000).

Quando se trabalha no desenvolvimento de um profissional reflexivo, em sua formação inicial, o que está sendo promovido, na verdade, é evitar que seja um professor reprodutor, acrítico e com enfoques tradicionalistas e conservadores de práticas docentes. Tudo isso pode ser considerado como uma evolução histórica na educação, já que faz parte de um movimento que enfatiza o trabalho de reconstrução baseado simultaneamente na teoria e na prática, algo que não esteve presente nas últimas décadas (Gómez, 2004).

A identidade profissional tem uma relação importante com a formação inicial. Para Hoyle (1982), a docência é considerada uma profissão porque, entre outros fatores, a pessoa que desempenha essa função faz parte de um coletivo e se identifica com o ser professor. Devemos entender que a identidade profissional do docente tem uma multiplicidade de dimensões que faz com que seu processo de construção seja mais complexo.

Essa identidade é uma construção do profissional que evolui durante a carreira. Igualmente, entende-se a identidade profissional docente como um processo contínuo e dinâmico que implica dar sentido e reinterpretar os próprios valores e experiências, Ou seja, condições externas e as motivações internas como fatores condições que influem na construção da identidade docente.

Existe outro aspecto que ajuda a definir a identidade profissional como um conceito intimamente relacionado com a prática. Para Conkling (2004), a identidade e as ações influenciam mutuamente, já que necessitamos, de alguma maneira, de uma coerência suficiente para realizar uma coisa e não outra. Tudo isto aplicado à docência implica a necessidade de que exista

uma identificação pessoal dos candidatos com a profissão, para que seu desempenho seja melhorado.

Consideramos muito importante a relação entre a identidade e a prática por suas repercussões no período de formação inicial e nos primeiros anos do exercício profissional. A iniciação à docência é base para o posterior desenvolvimento profissional e, portanto, para sua identidade e sua prática real.

2.6. Necessidades e desafios da formação inicial de professores

Nas últimas décadas, os documentos internacionais enfatizam a ideia de professores como elemento chave e, portanto, favorecem a geração de expectativas sobre estes profissionais da educação. De forma mais concreta, estes trabalhos depositam na formação inicial dos docentes a geração de uma educação mais justa e democrática, baseada em princípios de ética, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, que estarão presentes na vida profissional de cada professor.

Da mesma forma, os atuais sistemas educativos depositam em seus docentes, desde os primeiros anos da Educação Infantil, a esperança de criar, planejar, executar, gerenciar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mediante o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das questões sociais no plano de estudos, assim como as respectivas metodologias.

Por sua parte, a OECD (2005) se manifesta de forma categórica em relação ao papel dos professores. Indica que a qualidade dos professores é um fator de primeira ordem de importância para todo país que aspira a excelência do seu sistema educativo. Neste processo, os docentes estão no centro do sistema educativo tanto quanto a qualidade dos professores contribui na formação e aprendizagem de seus alunos. Esta é uma das razões por que diferentes governos começaram a levar a sério a melhoria da qualidade de seus docentes, para assim assegurar que todos os alunos possam se beneficiar de um bom ensino.

O desafio permanente de uma formação inicial de professores que oriente a melhoria da qualidade da educação só pode ser alcançado se promover um reconhecimento da profissão docente em seu conjunto. Se isto não ocorrer, será muito difícil poder responder às atuais exigências educativas e se frustrariam todos os esforços para alcançar os objetivos estabelecidos em

cada um dos níveis e modalidades de ensino. Essa valorização do profissional docente só pode ser alcançada por meio de uma política integral de educação, que inclui aspectos, tais como: a formação inicial, as condições de trabalho e salários; o plano de carreira, a formação contínua, entre outros.

As estatísticas mostram que, ano após ano, em uma visão internacional, um grande número de professores abandona a profissão docente devido aos baixos salários e as más condições nas escolas, ocasionando que muitos esforços sejam dirigidos, tanto por parte do sistema educativo como pelas instituições de formação de professores, para qualificar e formar seus docentes, tornando-se ineficaz, e não produzindo, necessariamente, uma melhora da qualidade da educação.

Formar profissionais, tanto em número como em qualidade, que atuem como docentes, é apenas uma parte da tarefa. É necessário ir além. E criar condições para que se mantenha o seu entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico etc., – aspectos de grande importância que devem ser enfatizados em seus processos formativos. Também é essencial que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. De acordo com Fiorentini (2004, p. 142),

nos últimos anos, os cursos de formação de professores no Brasil têm passado por sérias críticas que caminham na direção de superar a baixa qualidade da formação ministrada e busca um novo perfil para o profissional da educação, o que fatalmente os impeliu a encontrar outras alternativas de formação que superassem as já consagradas e tão severamente criticadas.

Tendo em conta os atuais desafios e exigências em matéria de educação, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Superior, algumas são sinalizadas por Nóvoa (2003): (a) integrar em seu ensino os novos conhecimentos derivados dos avanços da ciência; (b) fazer uso das novas tecnologias; (c) repensar sua forma de ensino; e (d) reconhecer a necessidade de se renovar constantemente.

Como complementa Imbernón (2011), é um desafio atual das instituições de formação docente definir e selecionar os conteúdos que devem ser desenvolvidos na formação inicial docente, em cada uma das áreas de estudos para que são formados. Esta escolha de conteúdos, e em geral, a organização da formação inicial docente, deve ter em conta os bens culturais e tecnológicos que no presente impulsionam criativamente a cultura e a sociedade e que, em última análise, também contribuem para a melhoria

da qualidade da educação. Para esse autor, nesse cenário, os educadores não podem estar como sujeitos passivos; devem atuar como profissionais ativos frente à realidade na qual estão imersos, entre outros aspectos, pelos avanços tecnológicos e as desigualdades humanas, tais como a pobreza, a exclusão, a violência e a distribuição econômica entre as pessoas.

Outro aspecto importante a considerar nas necessidades vinculadas com a formação inicial é que os docentes possuam conhecimentos e informações relevantes e atuais. Para que isso ocorra é necessário ter acesso aos livros e revistas, ter informações dos sites de internet, manter-se atualizado com os avanços dos conhecimentos nas diversas áreas do saber, criar hábitos de leitura de jornais com a finalidade de informar-se sobre as notícias nacionais e internacionais etc. Uma enciclopédia, um dicionário, um almanaque mundial, um conjunto de mapas e informações virtuais, entre outros, são ferramentas indispensáveis para seu trabalho no mundo atual.

Todo professor, em sua formação inicial, necessita aprender a promover a leitura em seus alunos, porque os benefícios são muitos, tais como: (a) estimula a criatividade; (b) enriquece suas referências; e (c) melhora os processos cognitivos. Quanto aos benefícios coletivos, podemos indicar que se favorece uma sociedade: (a) menos vulnerável; (b) mais criativa; e (c) com uma maior capacidade para fazer julgamentos de valor, princípios e reflexivos.

Neste cenário de necessidades e desafios da formação inicial de professores, é essencial que esta não se reduza à preparação para realizar as rotinas da aula e do cotidiano escolar. Os futuros docentes devem ter um conhecimento mais amplo e profundo do mundo exterior e de sua possível evolução; devem também refletir sobre como seu ensino pode contribuir de uma melhor maneira para a aprendizagem significativa de seus alunos e, em último término, ser consciente que este reverterá em toda a sociedade.

Deve existir uma forte consciência de que a formação inicial é o primeiro momento de contato teórico e prático do futuro docente com sua próxima profissão. É o ponto de iniciação da construção de seu perfil docente por meio dos programas formativos. E, igualmente, também devemos considerar que a sociedade do conhecimento em que estamos inseridos sugere a necessidade de uma formação ao longo de todo o desenvolvimento profissional.

Damos por finalizada esta parte do trabalho, com os principais aspectos que configuram sua fundamentação teórica. Agora é o momento de desenvolver, de forma sistemática e rigorosa, aqueles aspectos que definem a formação inicial de professores de Educação Básica do Brasil e Espanha. Isto será realizado nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

página intencionalmente em branco

CAPÍTULO 3

BRASIL

Discutido o marco teórico no qual se fundamenta este trabalho e a metodologia de investigação que tem sido seguida para sua realização, estamos agora em posição de iniciar o capítulo dedicado a descrever e interpretar a formação inicial de professores da Educação Básica brasileira, conforme as quatro grandes categorias de análise que já foram identificadas na Quadro 1: (a) Contexto político-social dos países; (b) Trajetórias históricas, regulamentos e econômicas; (c) Modelo de formação inicial de professores; e (d) Complementação da formação inicial de professores.

3.1. Contexto político-social e educativo do Brasil

O Brasil é um país governado por um sistema presidencial de República Federal que, com autoridade máxima, deve garantir e emitir as normas gerais para a sociedade. O país é o maior da América Latina, e o quinto maior em área e população do mundo. É composto por 26 Estados Federais, divididos em 5.570 municípios e um Distrito Federal, todos distribuídos em uma área de 8.515.767 km². Embora os estados e o Distrito possuam seus próprios regulamentos, os mesmos não devem ignorar a CF. Todos se encarregam de estabelecer normas, regulamentos, direitos e deveres da comunidade, cujos objetivos são construir uma sociedade justa, solidária e livre; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação.

3.1.1. Cenário da população brasileira

Conforme publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 1 de julho de 2014, o Brasil superou 200 milhões de pessoas em todo o país, sendo o quinto maior do mundo, atrás da China, Índia, Estados Unidos e Indonésia. O IBGE estima que no Brasil existam 202.768.562 habitantes divididos em cinco regiões: sudeste, sul, norte, nordeste e centro-oeste. A região sudeste tem 85.115.523 (41,97%) de habitantes; a região sul, 29.016.114 (14,31%); a região norte, 18.231.027 (8,99%); o nordeste, 56.186.190 (27,71%) e a região centro-oeste, a menos povoada, tem 15.319.608 (7,55%) pessoas. Geograficamente, as cinco regiões mencionadas se distribuem de acordo com a Figura 1.

Figura 1: Mapa do Brasil por regiões



Fonte: Disponível em: <goo.gl/D3L75C> [Último acesso: 07/07/2016]

A região sul é composta por três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com 11.081.692; 6.727.148 e 11.207.74 habitantes, respectivamente. O sudeste é composto por quatro estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, com 44.035.304; 16.461.173; 20.734.097 e 3.885.049 habitantes, respectivamente. A região centro-oeste tem 3 estados e um Distrito: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. Os Estados têm 6.523.222; 3.224.357 e 2.619.657 habitantes e o Distrito Federal tem 2.852.372 habitantes. Embora a região norte tenha sete estados, é a segunda menos povoada do Brasil; no Pará existem 8.073.924 habitantes; a Amazônia, 3.873.743; Rondônia, 1.748.531; Roraima, 496.936; Tocantins, tem 1.496.880; Acre, 790.101 e Amapá tem 750.912 habitantes. Para finalizar esta quantificação, o Nordeste é a região que tem mais estados, um total de nove. O estado da Bahia tem 15.126.371 habitantes; Pernambuco, 9.277.727; Ceará, 8.842.791; Maranhão, 6.842.791; Rio Grande do Norte, 3.408.510; Alagoas, 3.321.730; Piauí, 3.194.718; Sergipe, 2.219.574 e o estado da Paraíba, 3.943.885 habitantes.

A Quadro 2 apresenta a distribuição da população brasileira por regiões.

Quadro 2: Distribuição dos habitantes brasileiros por estado e região

Região	Estado	Habitantes	Porcentagem (%)
Sul			
	Paraná	11.081.692	
	Santa Catarina	6.727.148	
	Rio Grande do Sul	11.207.274	
	Total	29.016.114	14,31
Sudeste			
	São Paulo	44.035.304	
	Rio de Janeiro	16.461.173	
	Minas Gerais	20.734.097	
	Espírito Santo	3.885.049	
	Total	85.115.623	41,97

Região	Estado	Habitantes	Porcentagem (%)
Centro-Oeste	Goiás	6.523.222	
	Mato Grosso	3.224.357	
	Mato Grosso do Sul	2.619.657	
	Distrito Federal	2.852.372	
	Total	15.219.608	7,55
Norte	Pará	8.073.924	
	Amazonas	3.873.743	
	Rondônia	1.748.531	
	Roraima	496.936	
	Tocantins	1.496.880	
	Acre	790.101	
	Amapá	750.912	
	Total	17.231.027	8,99
Nordeste			
	Bahia	15.216.371	
	Pernambuco	9.277.727	
	Ceará	8.842.791	
	Maranhão	6.850.884	
	Rio Grande do Norte	3.408.510	
	Alagoas	3.321.730	
	Piauí	3.194.718	
	Sergipe	2.219.574	
	Paraíba	3.943.885	
	Total	56.186.190	27,71
Total		202.768.562	100

Fonte: Elaboração própria

Como se pode comprovar, a população brasileira é distribuída de maneira desigual, já que existem áreas muito povoadas e outras com baixa densidade populacional. O crescimento vegetativo (relação entre as taxas de natalidade e mortalidade) é o principal responsável pelo aumento da população, desde que a migração se tornou mais intensa (entre 1800 e 1950). Durante este período, a população era de 51.944.397 habitantes, algo distante da atual realidade.

Quadro 3: Progressão da população brasileira

Ano	Quantidade
2020	212.077.375
2030	223.126.917
2040	228.153.204
2050	226.347.688
2060	218.173.888

Fonte: IBGE

Estima-se que a população continue aumentando até a década de 2040 e depois a tendência é diminuir, devido ao envelhecimento da população e a redução do número de jovens. (IBGE, 2016).

A língua oficial do Brasil, o português, por ser praticado em todo o território nacional, constitui um importante fator de integração social no país.

Segundo o IBGE, de acordo com o último censo realizado em 2010, a religião predominante no país é o cristianismo com 86,8%; destes, 64,6% são católicos e 22,2% são evangélicos.

3.1.2. Sistema educativo brasileiro

Entre os problemas que afetam a educação no Brasil, identifica-se uma deficiência nos resultados obtidos nas três áreas avaliadas (Leitura, Ciências e Matemática) pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), da OECD. Este programa tem como objetivo avaliar o rendimento de estudantes de 15 anos de idade, junto com a produção de alguns indicadores sobre a eficiência dos sistemas educativos dos países participantes.

O PISA é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OECD, em colaboração com cada um dos países. No caso do Brasil, o PISA é coordenado

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Já foram realizadas seis avaliações do PISA no Brasil: a primeira em 2000 e a última em 2015, a cada três anos (INEP, 2016).

O seguinte Quadro apresenta os resultados do PISA nas três áreas avaliadas, de 2000 a 2015. Neste mesmo Quadro apresentamos as pontuações obtidas ao longo das cinco avaliações nas três áreas. Além disso, incluímos a porcentagem de crescimento ou diminuição da pontuação da qualificação nesta mesma área em relação à avaliação anterior.

Quadro 4: Resultados do Brasil no PISA

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Leitura	396	403	393	412	410	407
	-	+1,76%	-2,48%	+4,83%	-0,48%	-0,73%
Ciências	375	390	390	405	405	401
	-	+4,00%	0%	+3,84%	0%	-0,98%
Matemática	334	356	370	386	391	377
	-	+6,58%	+3,93%	+4,32%	+1,29%	-3,58%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da OECD e do INEP

Uma das diversas obrigações do governo brasileiro para garantir o desenvolvimento do país é assegurar os recursos e, portanto, o investimento oportuno para promover a máxima qualidade do sistema educativo. Assim, o país investiu 6,6% do PIB¹ em educação em 2013. Este percentual é superior ao investimento de 6,1% em 2011 e de 6,4% em 2012, segundo dados fornecidos pela OECD.

A ex-presidente Dilma Rousseff, em seu discurso de 2015, afirmou que a educação é prioridade máxima, mas até agora seu discurso a consigna não refletiu em investimento na educação. De fato, o investimento do Ministério da Educação (ME) diminuiu quase 30% no primeiro trimestre de 2015, em comparação ao mesmo período de 2014. O ME foi afetado na suspensão de 7 bilhões de reais (cerca de um milhão e seiscentos mil euros) do orçamento para alcançar um equilíbrio das contas do país. O

¹ Os indicadores de investimentos públicos em educação são obtidos por meio de estudos e pesquisas desenvolvidas pelo INEP, em colaboração com a Secretaria de Planejamento e Investimentos do Ministério da Educação (ME), o Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Desta forma, utilizam-se como fontes primárias dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Secretaria do Tesouro Nacional (STN).

objetivo do governo, estabelecido por decreto, é alcançar 10% do PIB em 2024. Conseguir isso é difícil na atual realidade brasileira, porque as receitas fiscais estão diminuindo devido à crise e aos cortes de gastos públicos ocorridos nos últimos meses.

Com base nos dados do Brasil, passamos a abordar outros indicadores relevantes centrados na educação e nos professores. De acordo com o censo demográfico de 2013, realizado pelo IBGE, existem 2.515.314 professores trabalhando na Educação Básica, sendo que 1.618.776 (75,36%) em escolas públicas e 529.256 (24,64 %) em privadas.

Quadro 5: Professores em serviço no Brasil (2013)

Quantidade de professores	Educação	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Professores 2.515.314	Educação Básica 2.148.032	85,40%	Públicos 1.618.776	75,36%
			Privados 529.256	24,64%
	Educação Superior 367.282	14,60%	Públicos 155.219	42,26%
			Privados 212.063	57,74%

Fonte: INEP

Como podemos observar, 367.282 docentes trabalham na Educação Superior; deles, 115.219 (42,26%) estão vinculados com a Educação Pública (federal, estadual ou municipal) e 212.063 (57,74%) desenvolvem o trabalho docente nas instituições educativas privadas em todo o país (INEP, 2016).

O cenário da educação brasileira, que inclui muitos educadores, estudantes e escolas, é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996 e ainda em vigor. Fazendo uma retrospectiva histórica, é interessante ressaltar que a primeira LDBEN foi promulgada em 1961, seguida por uma nova versão em 1971, que permaneceu em vigor até a promulgação da versão mais recente, em 1996. Esta normativa define e regula a organização da educação conforme os princípios estabelecidos na Constituição de 1988.

A LDBEN está composta de 92 artigos agrupados em nove títulos, que abordam os diversos temas da Educação Básica e da Educação Superior. A estrutura da normativa está distribuída como é apresentada na Quadro 6.

Quadro 6: Organização da LDBEN

Título	Capítulo	Seção	Descrição
Título I			Da educação
Título II			Dos princípios e fins da Educação Nacional
Título III			Do direito à educação e do dever de educar
Título IV			Da organização da educação nacional
Título V Níveis de educação e métodos de ensino	Capítulo I		Da composição dos níveis das escolas
	Capítulo II Da Educação Básica	Seção I	Das disposições gerais
		Seção II	Da Educação Infantil
		Seção III	Da Educação Primária
		Seção IV	Da Educação Secundária
		Seção V	Da Educação de Jovens e Adultos
	Capítulo III		Da Educação Profissional
	Capítulo IV		Da Educação Superior
	Capítulo V		Da Educação Especial
Título VI			Dos profissionais da educação
Título VII			Dos recursos financeiros
Título VIII			Das disposições gerais
Título IX			Das disposições transitórias

Fonte: Elaboração própria

Como já foi possível observar, a formação de professores é tratada na LDBEN no Título VI. Este documento destaca a importância e a necessidade da formação docente, que orienta a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, nos artigos 62 e 63 especificam-se os tipos e modalidades de cursos de formação inicial e seus responsáveis (LDBEN, 1996):

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

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; 4 Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. 5 Pareceres nº, 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica, homologados pelo Sr. Ministro da Educação. 17 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.

Como podemos ver, estes artigos estabelecem que a formação de professores no Brasil é de responsabilidade do Governo Federal, que também é responsável pelo bom funcionamento das universidades e institutos, orientando-os para que alcancem a qualidade desejada.

No Brasil, foram criadas escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e instituições de Educação Superior que se mantêm com os impostos recolhidos pelo governo federal. Estes investimentos são distribuídos *a posteriori* aos diferentes níveis de administração: municipal, estadual ou federal. Para estudar em uma das escolas sob a responsabilidade do governo em qualquer de suas modalidades, o cidadão não tem que assumir o custo da taxa de matrícula nem tampouco outras despesas durante o período do curso. Trata-se de uma educação completamente gratuita pelo Estado, subsidiada por meio dos impostos pagos pelos cidadãos. Além das instituições públicas, também existem instituições privadas que cobram taxas mensais para seus serviços.

De acordo com o Art. 208 da CF, considera-se a educação como um direito para todos. Assim, todas as crianças, desde a Educação Infantil (0 a 5 anos), têm garantido seu direito de serem educadas em instituições públicas.

A educação obrigatória se estende de 4 a 17 anos e está dividida nas seguintes etapas: pré-escolar (4 a 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), Ensino Fundamental II (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). O governo oferece a educação gratuita desde a creche (0 a 3 anos) até o Ensino Superior (a partir dos 18 anos), incluindo graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

A organização curricular determinada pela constituição segue a estrutura apresentada na Quadro 7:

Quadro 7: Organização curricular brasileira

Modalidade	Etapa CINE	Obrigato-riedade	Complemento		Idade	Certificação mínima de seus profissionais
Educação Infantil	Creche CINE 0	Não obrigatória			0 a 3 anos	Graduação em Pedagogia
	Pré-escolar CINE 0	Obrigatória			4 a 5 anos	Graduação em Pedagogia
Educação Básica	Educação Fundamental I CINE 1				6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
	Educação Fundamental II CINE 2				11 a 14 anos	Graduação específica
	Ensino Médio CINE 3				15 a 17 anos	Graduação específica
Educação Superior	Graduação CINE 6	Não obrigatória			A partir de 18 anos	Graduação específica
	Pós-graduação		Especialização (Lato sensu)			Professor com especialização, mestrado ou doutorado
			Mestrado (Stricto sensu) CINE 7	Acadêmico		Mestrado ou doutorado
				Profissional		Mestrado ou doutorado
			Doutorado (Stricto sensu) CINE 8			Doutorado
			Pós-doutorado			Doutorado

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a atual LDBEN, os municípios são responsáveis pela oferta e a gestão da Educação Infantil (0 a 5 anos). No caso da creche (0 a 3 anos), a lei permite que instituições sem fins lucrativos façam parte do sistema público e ofereçam esta etapa educativa de forma gratuita. Para isso, deve-se assinar um convênio com a prefeitura (PORTAL BRASIL, 2016).

A partir dessas mudanças normativas, em 1997 foram introduzidas nas escolas, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental,

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento, em vigor até o momento, tem a intenção de ajudar os professores na realização do seu trabalho, a fim de promover um ensino em que os estudantes adquiram conhecimentos para seu desenvolvimento como cidadãos.

O PCN anuncia os conteúdos mínimos e as propostas metodológicas para cada área de conhecimento e também orienta os docentes para trabalhar com os temas transversais, tais como: ética, cidadania, saúde, meio ambiente, orientação sexual, diversidade cultural, trabalho e consumo, educação cívica etc.

A publicação dos PCN causou preocupação aos professores e diretores das escolas, provocando também objeções no âmbito acadêmico.

A LDBEN de 1996 propunha um Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos e que, transcorrido esse período, fosse feita sua renovação. Assim, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, em 2004, o PNE foi modificado. E finalmente, em 2014, o Congresso Nacional aprovou o PNE vigente, onde são descritos 20 objetivos prioritários para alcançar uma educação de qualidade e o direito de aprender de todos os brasileiros. Este plano é considerado

articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014:5).

Entre essas 20 metas, as de número 15 e 16 são dedicadas à formação acadêmica dos docentes da Educação Básica, já que é considerada uma condição essencial para que possam assumir sua profissionalização (Brasil, 2004):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As metas 15 e 16 evidenciam a valorização do professor da Educação Básica em seu desenvolvimento profissional, através da graduação e pós-graduação, incluindo todos os professores, tanto no exercício profissional como em seus estudos acadêmicos.

Para que as metas sejam alcançadas, os representantes da área da educação do governo estão organizando um documento intitulado Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para substituir o PCN depois de sua promulgação oficial. Este documento inclui um conjunto de conteúdos, habilidades e conhecimentos essenciais articulados e estruturados de maneira que os brasileiros tenham acesso ao seu desenvolvimento pessoal e profissional conforme o previsto na Constituição Nacional. De acordo com o BNCC:

vai deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (Brasil, 2015, p. 1).

Após períodos incansáveis de discussão e reflexão, o governo lançou, em setembro de 2015, o portal BNCC, com objetivo de realizar consultas e acolher sugestões. Esta plataforma conta com diferentes seções destinadas aos principais destinatários: (a) organizações da sociedade civil, científicas e a sociedade profissional; (b) redes da Educação Básica: municipal, estadual e federal; e (c) toda a população brasileira. Inicialmente, estava previsto seu encerramento no dia 15 de dezembro de 2015, mas, dada a ampla participação de seus usuários, foi ampliado o processo de reflexão por mais três meses, até o dia 15 de março de 2016.

Os protagonistas da educação brasileira (professores, diretores, instituições educativas, organizações científicas, sociedade civil e a população em geral) são convocados pelas disposições do último PNE para participar de um amplo debate sobre as reflexões que derivam dessa nova proposta curricular da educação no Brasil. Com essas medidas, o Governo Nacional esperava que a participação desses protagonistas contribuísse para a definição do futuro da educação brasileira nos próximos 10 anos, gerando cidadãos com domínio do conhecimento e competentes para o mundo atual.

A Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadão de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BNCC, 2016).

Os organizadores do BNCC consideram que este processo de renovação tem sido uma conquista social, uma vez que tem favorecido um entendimento nacional sobre o que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica (BNCC, 2015).

3.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor

Para entender melhor as trajetórias formativas dos professores no Brasil, vamos começar com a apresentação da evolução histórica da sua formação inicial até a atualidade. Continuamos apresentando as leis que definem a formação inicial de professores (baseadas principalmente nas mencionadas pela LDBEN de 1996). Finalizaremos abordando os recursos econômicos que o país disponibiliza para a educação e que afetam diretamente a formação inicial docente (utilizando indicadores sociais tais, como: o PIB, IDH, a renda per capita e as despesas que o governo prevê por fornece por aluno/ano).

3.2.1. Evolução histórica da formação inicial do professor

A fim de formar futuros docentes para a Educação Infantil e Fundamental, surgiu no Brasil, em 1835, a primeira escola normal de caráter público na cidade de Niterói, e foi a pioneira na América Latina. Como parte do desenvolvimento do país, e coincidindo com o início de sua industrialização, houve a necessidade de ampliar a rede de escolas, e a CF, de 24 de fevereiro de 1891, propôs a descentralização das escolas (CAVALCANTE, 1994). Este processo de descentralização é mantido ainda hoje e tem sido ampliado aos municípios. A evolução histórica e as implicações de certas administrações educativas levou,

em 1930, à criação, em nível nacional, do Ministério da Educação e Cultura, que reorganizou o sistema de formação docente da seguinte forma:

compreendia um sistema completo que abrangia todos os graus de ensino: pré-primário e primário, destinados à prática dos professorados; secundário, com dois ciclos de estudo, um fundamental com o objetivo de oferecer cultura geral necessária ao preparo profissional do professor, outro preparatório, com um ano de duração, que oferecia ensino orientado para a preparação profissional; e o superior, na Escola de Professores, com dois anos de duração e, ainda, cursos de extensão, de aperfeiçoamento e extraordinários, para atualizar professores já formados. Brzezinski, 1986 (Apud Cavalcante, 1994, p. 31).

Na mesma década, as universidades começaram a oferecer cursos de Educação Superior nas áreas de Educação, Ciências e Letras, com o objetivo de formar professores. Essas faculdades estenderam suas ações no âmbito da formação de professores de Educação Infantil e Fundamental.

Historicamente, de 1945 até 1960, houve uma expansão das escolas normais (formadoras de futuros docentes), com a consequente ampliação no número de professores qualificados para Educação Infantil e Fundamental. Apesar das reformas, o Brasil manteve 44% dos seus professores sem a formação inicial mínima exigida.

O repentino aumento da demanda por vagas escolares em escolas públicas de Ensino Infantil e Fundamental refletiu a urgência de criar novos centros com as correspondentes contratações de docentes qualificados. Neste contexto, ocorreu a preocupação do governo para a formação inicial desses futuros profissionais da educação. De leis a resoluções, passando por diretrizes, bases e decretos, o regulamento brasileiro contribuiu para repensar as ações em matéria de formação inicial dos docentes.

Neste sentido, é imprescindível conhecer os principais momentos políticos ocorridos no Brasil. Assim, podemos dividir esta evolução histórica identificando as seguintes épocas (Portal Brasil, 2009): (a) República Velha, de 1889 a 1930, com 13 presidentes nesse período; (b) Era Vargas, de 1930 a 1945, com 2 presidentes; (c) República Popular, de 1945 a 1964, com 9 presidentes; (d) Ditadura Militar, de 1964 a 1985, com 7 presidentes; e (e) Nova República, de 1985 até a data atual, com 7 presidentes.

Na Quadro 8 apresentamos as leis educativas vinculadas aos Partidos que governaram. A lei abordava modificações no sistema educativo em sua globalidade ou em aspectos concretos (parcial) e, por último, indicamos os anos de vigência do regulamento correspondente.

Quadro 8: Partidos do Governo

Lei	Partido do Governo	Global/ Parcial
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/4024 de 20/12/61	PTB Partido Trabalhador Brasileiro	Global
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5540 de 28/11/68	ARENA Aliança Renovadora Nacional	Global
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5692 de 11/08/71		
Lei 7044/82 de 18/10/82	PDS Partido Democrático Social	Global
Constituição 1988 - 05/10/1988	PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro	Global
Plano Decenal de Educação – 1993 a 2003		Parcial
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/9394 de 20/12/96	PSDB Partido da Social Democracia Brasileira	Global
Lei 10.172 – LDB (9394/96)		Parcial
Decreto 3276/99		Parcial
Resolução CNE/CP 1/99		Parcial
Decreto 3554/00		Parcial
Resolução CNE/CP 009/2001		Parcial
Resolução CNE/CP 027/2001		Parcial
Resolução CNE/CP 028/2001		Parcial
Resolução CNE/CP 1/2002		Parcial
Resolução CNE/CP 2/2002		Parcial
Plano Nacional de Educação (2001 a 2010) – Lei 10.172/2001		Parcial
Plano Nacional de Educação (2011 a 2020) – Lei 8.035/2010	PT Partido dos Trabalhadores	Parcial
Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) Lei 13.005/2014		Parcial
Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/ CP nº 2 de 2015		Parcial
BNCC (2015/2016)		Global

Fonte: Elaboração própria

As principais Leis de Diretrizes e Bases (LDB) foram: LDB 4024/61; LDB 5540/69; LDB 5692/71 e 9394/96. A primeira, de 4024/1961, liderada pelo governo presidencial do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com o presidente

João Goulart em exercício, popularmente conhecido como Jango. Essa lei, discutida durante treze anos no Congresso Nacional, foi a primeira no país que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a Superior. Permaneceu em vigor durante sete anos, até 1968, e teve como objetivo, em relação à Educação Fundamental I, o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão das crianças e sua integração no ambiente físico e social (Piletti, 2002). O longo período de discussão da lei no Congresso Nacional fez com que muitas de suas ideias ficassem obsoletas e, portanto, a sua vigência foi curta, uma vez que era necessária uma nova atualização.

Seguindo com o desenvolvimento histórico, em 28 de novembro de 1968 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5540/1968) pelo Partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), presidido pelo Marechal Arthur da Costa e Silva. O ciclo de reformas educacionais nessa etapa (com as características que derivaram de governo militar e de maior autoridade) foi caracterizado pela tentativa de ajustar a política e a organização educacional às condições econômicas da época. A política educativa estabelecida necessitava adaptar o sistema educativo às necessidades da estrutura de poder.

Em seguida, a nova LDBEN 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971 pelo presidente em exercício, o general Emílio Garrastazu Médici, do Partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA)², teve como principal objetivo a educação para o trabalho, ou seja, inserir o estudante do Ensino Médio (14 a 17 anos) no mundo do trabalho (Souza e Silva, 1984). Apesar da preocupação dessa lei para a formação dos estudantes, não houve mudanças significativas na definição dos processos de ensino e aprendizagem, que seguiam com resultados insatisfatórios por razões tais como as elevadas taxas de abandono e de fracasso escolar.

Nesse cenário, foi criada a Lei 7044, promulgada em 18 de outubro de 1982, na era da Quinta República, pelo presidente João Figueiredo, do Partido Social Democrata (PDS), que estabelecia que as instituições educativas podiam decidir se ofereceriam ou não certificações de qualificação profissional (Piletti, 2002). Esta mesma lei foi o resultado de um forte movimento ao longo de uma década, que lutou por iniciativas governamentais que oferecessem educação de qualidade em diferentes níveis. Foi um período de greves dos educadores, amplas discussões, de promoção de ações das instituições educativas e articulações nacionais.

² Atualmente extinto.

Em 1986, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o Estatuto Municipal do Magistério Municipal; por essa lei, o governo federal transferiu aos municípios a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino do curso de Magistério. Foi um período marcado pelas reformas escolares, difusão de programas de formação continuada e criação de Centros de Formação e Melhoria do Magistério (CEFAM).

A intenção dos CEFAM era mudar as funções da Escola Normal, ampliando seu campo de ação para aperfeiçoamento e atualização dos educadores em uma perspectiva de aprendizagem permanente. Dessa forma, entre outros objetivos, pretendiam contribuir para a construção de uma política direcionada à melhoria dos estudos de Magistério (Cavalcante, 1994). Com a criação dos CEFAM, além do curso de Magistério regular oferecido pelas redes públicas e privadas, surgiu um novo curso de formação para professores em que recebiam uma bolsa de estudos com dedicação integral.

Desde a sua aprovação, através do artigo 62 da Lei 9394/1996, a formação inicial docente deveria ocorrer exclusivamente na Educação Superior, e, assim, as escolas de ensino normal e o próprio CEFAM foram desaparecendo, até sua extinção.

A última Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do país e serve de base regulamentar de todas as normas posteriores. Este texto afirma que a educação é um direito de todos. Em seu artigo 3º, afirma que os objetivos básicos desta constituição são: (I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; (II) garantir o desenvolvimento nacional; e (III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Entre os muitos artigos que orientam a educação, o Art. 214, menciona que:

o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) melhoria da qualidade do ensino; (IV) formação para o trabalho; (V) promoção humanística, científica e tecnológica do país; e, (VI) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Para a realização das diretrizes e objetivos da presente Constituição, uma das ações que o governo colocou em operação foi o Plano Decenal de

Educação (1993), que anos mais tarde, com base nas reflexões realizadas pela LDB (1996), tornou-se Plano Nacional de Educação, promulgado em 2001.

Em 1993, lançou o Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), com a finalidade de erradicar o analfabetismo, universalizar a assistência escolar, melhorar a qualidade da educação, a formação profissional e também a promoção humanística, científica e tecnológica. Através deste plano, foram criados: o fórum em defesa das escolas públicas, o fórum permanente do ensino da Educação Básica e o pacto pela valorização do professor, que pretendia propiciar condições de trabalho adequado para a prática profissional e desenvolver uma política salarial unificada. Como se pode observar, era uma política de longo prazo para a profissionalização do ensino.

Por último, no dia 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDBEN, Lei nº 9394, apresentando uma discussão de quase oito anos no Congresso Nacional. A nova lei traz consigo inovações administrativas e pedagógicas substancialmente melhores do que os regulamentos anteriores. Entre elas, a criação de universidades por área de conhecimento e a reorganização da universidade e criação de cursos a distância. Essa nova lei, no artigo 62, menciona que a formação inicial de professores para trabalhar na Educação Básica (0 a 17 anos) será realizada em um grau de Educação Superior nas universidades e instituições superiores de educação.

Nesta mesma linha, em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 pretendia assegurar que, em dez anos, 70% dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I tivessem uma formação de graduação de alto nível em instituições universitárias. Isto provocou uma expansão quantitativa das Instituições privadas de Educação Superior (IES) e, conseqüentemente, um aumento de vagas para os cursos de pedagogia para a formação inicial de docentes.

Ao final de 1990 e início dos anos 2000, alguns decretos e pareceres específicos foram publicados em relação à formação inicial de professores. O decreto 3276/99 prevê a formação de professores de nível superior para trabalhar na Educação Fundamental I; a resolução CNE/CP 1/99 indica que a formação de professores em Educação Infantil e Fundamental I (0 a 10 anos) deve ocorrer nas IES; o Decreto 3554/00 modifica a redação do parágrafo 2 do artigo 3 do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, decretando que a formação inicial de professores se realize nas IES; a resolução CNE/CP 009/2001 estabelece que a formação de professores na Educação Superior seja por meio de licenciaturas; a resolução CNE/CP 027/2001 renova a

redação do ponto 3.6 da legislação anteriormente citada, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Básica em nível de graduação universitária; a resolução CNE/CP 028/2001 também renovou a redação da regulamentação anterior, estabelecendo a duração e horas dos cursos de formação de professores de Educação Infantil e Fundamental I (0 a 10 anos) em nível universitário; a Resolução CNE/CP 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica no programa de licenciatura universitária; por último, a Resolução CNE/CP 2/2002 modificou a duração e horas dos cursos de graduação que foram definidos na legislação anterior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com as diretrizes que definem as políticas públicas em matéria de educação por um período decenal. O PNE (2001 a 2010) foi promulgado pela Lei 10.172/2001 e incluía um diagnóstico da realidade educativa do Brasil em todos seus níveis e modalidades e especificava suas diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados nesses dez anos.

No desenvolvimento deste plano foram propostos os seguintes objetivos: (a) aumentar o nível de educação da população; (b) melhorar a qualidade da educação em todos os níveis; (c) reduzir as desigualdades sociais e regionais em matéria de acesso e permanência na educação pública; (d) democratizar a gestão da educação pública em estabelecimentos oficiais, de acordo com os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto educativo da escola; e (e) participação das comunidades locais e da escola no conselho escolar (Brasil, 2001).

Por ser um plano com duração prevista de dez anos, no ano de 2009 todos os sistemas educativos brasileiros iniciaram o desenvolvimento de um novo plano. Assim, em 15 de dezembro de 2010, o projeto de lei para o novo PNE No. 8.035/2010 foi enviado ao Congresso pelo governo federal para aprovação. Durante dois anos esta proposta esteve pendente na Câmara e sofreu mais de 3.000 emendas. Em maio de 2014, o texto, depois de muitas reformulações, foi aprovado pelos representantes da Câmara, que foi sancionado sem vetos pela então presidente Dilma Rousseff. Portanto, o último e presente PNE (2014 a 2024) foi promulgado como Lei nº 13.005/2014.

Este plano é uma ferramenta do Estado brasileiro que orienta a implementação e a melhoria de políticas públicas educativas. Esta proposta é resultado de amplos debates entre os diversos atores sociais e o governo, implica todas as etapas educativas, ou seja, da Educação Infantil até a

Superior, e serão executados nos próximos dez anos contados a partir de 2014. De acordo com o Art. 7 desta nova lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão para alcançar os objetivos e aplicar as estratégias estabelecidas no referido texto.

Os objetivos definidos pelo atual PNE são: (a) erradicar o analfabetismo; (b) universalizar a atenção para as necessidades das escolas; (c) melhorar a qualidade da educação; (d) proporcionar as ações humanísticas, científicas e tecnológicas no país; (e) estabelecer metas de aplicação de recursos públicos na educação para assegurar o cumprimento das necessidades de expansão, atendendo à qualidade e à equidade; (f) superar as desigualdades educativas, com ênfase na promoção da cidadania e da erradicação de todas as formas de discriminação; (g) formar para o trabalho e a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais a sociedade se baseia; (h) promover o princípio da gestão democrática da educação pública; (i) avaliar os profissionais da educação; e (j) proporcionar os princípios dos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade do meio ambiente (PNE, 2014).

O processo de desenvolvimento legislativo no Brasil continua com a última regulamentação promulgada e vigente, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2015, em 1º de julho 2015, e nela se definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (licenciaturas de graduação, cursos de formação de professores para os graduados e cursos de segunda graduação) e para a formação contínua. A publicação dessa resolução levou à revogação das anteriores, em particular, as resoluções CNE/CP nº 2/1997, CNE/CP nº 1/1999 CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP 1/2009 e a CNE/CP, de março de 2012.

Essa resolução também contribui para o desenvolvimento das políticas de formação de professores e inclui: (a) a formação de profissionais de ensino para a Educação Básica; (b) uma visão geral dos graduandos de formação inicial e contínua; (c) a reestruturação dos currículos correspondentes aos cursos de formação inicial; (d) promoção e fomento do acesso aos professores para sua formação continuada; e (e) avaliação dos profissionais de ensino da Educação Básica.

Desse modo, pretende-se que a consolidação das normas nacionais para a formação de professores da Educação Básica seja essencial para o projeto nacional de educação do Brasil, em todos os níveis e modalidades, ainda mais considerando o alcance e a complexidade da educação no país.

Atualmente, o ME está construindo a BNCC sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Básica, que conta com um Comitê de Assessores que trabalha na produção de uma proposta preliminar com o apoio de um comitê de 116 especialistas (organizados, por sua vez, em comissões por área/componente/etapa da Educação Básica). O desafio de sua construção é grande e também é essencial a participação dos professores, das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e dos municípios de ensino, das associações profissionais e científicas, da sociedade civil organizada, dos estudantes da Educação Básica e dos cursos de graduação em licenciaturas e outros atores envolvidos nessa questão.

Esses comitês são compostos por representantes de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação, professores de escolas públicas dos 26 Estados e um Distrito Federal designados pelas SEE, gestores das redes públicas, que também fazem parte da SEE. Os professores das universidades que compõem a equipe de especialistas foram designados pelo grupo de assessores a partir dos seguintes critérios: ser professor doutor das universidades que participam de pesquisa, participar de trabalhos que favorecem o desenvolvimento da sociedade, ter participado na construção de políticas do ME e na elaboração do currículo da Educação Básica.

Espera-se que a BNCC seja um dispositivo para (re)conduzir as políticas de avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais educativos e também colaborar na discussão da política de formação inicial e contínua de professores (Brasil, 2016).

3.2.2. Legislação da formação inicial de professor

Para compreender melhor o período formativo dos futuros docentes no Brasil é necessário embasar-se nas DCN para a formação inicial da Educação Superior (carreiras de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para os graduandos e segundo ciclo de licenciatura). No caso da formação contínua dos profissionais da Educação Básica (0 a 17 anos), toda informação é proveniente do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 02/2015), publicada em 1 de julho de 2015.

O Conselho Nacional de Educação designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática (CNE, 2015, p. 1). A Comissão

Bicameral aprovou o novo texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria. Nessa direção, a reunião deliberativa foi agendada para o dia 9 de junho de 2015. O Parecer, em análise, bem como a minuta de Resolução, encontra-se em consonância com a legislação pertinente: - Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (CNE, 2015, p. 3).

Este documento está organizado nos seguintes capítulos: (a) as disposições gerais; (b) formação dos profissionais da Educação Básica: base comum nacional; (c) os estudantes já graduados na formação inicial; (d) a formação inicial da Educação Básica em nível superior; (e) a formação inicial da Educação Básica na Educação Superior: estrutura e currículo; (f) a formação contínua dos profissionais da Educação Básica; (g) os profissionais da Educação Básica e sua valorização e; (h) os regimes transitórios.

Note-se que as DCN para a formação inicial e continuada de Educação Básica (0 a 10 anos) apresentam algumas considerações pertinentes em relação à formação de professores. Para consolidar as normas nacionais, no que diz respeito à formação de professores da Educação Básica, é essencial construir um projeto nacional nos distintos níveis educativos e em diferentes modalidades. Isto permite cobrir as diversas necessidades e a amplitude própria da complexidade educativa brasileira.

No entanto, para que esse projeto seja frutífero e complemente as necessidades antes mencionadas, e com a finalidade de ajudar a superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação entre as distintas formações das DCN, é necessário ter em conta o desenvolvimento e a concepção da construção da sociedade do conhecimento. Portanto, projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo; dar atenção às características dos alunos que justificam e estabelecem a vida da escola e na escola; e também devem permitir a reflexão das relações entre vida, conhecimento, cultura, o professor, o estudante e a instituição educativa.

Da mesma forma, com a finalidade de obter a melhoria da qualidade do ensino, devemos ter em conta: (a) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; (b) a liberdade de aprender, ensinar, investigar e publicar sobre a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento; (c) a

pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; (d) o respeito pela liberdade e apreciação da tolerância; (e) a valorização do professor; (f) a gestão democrática da educação pública; (g) assegurar o nível de qualidade; (h) a valorização da experiência extracurricular; (i) o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; (j) e o respeito e a valorização da diversidade étnica e racial, entre outros.

Além disso, este documento também assinala os princípios que orientam a base comum nacional para a formação inicial e contínua, tais como: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar; (b) formação que relaciona a teoria e a prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) compromisso social e valorização do professor; (e) gestão democrática; e (f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Desta maneira, destaca-se a necessidade de vincular as DCN para a formação inicial e contínua com as DCN para a Educação Básica. Isto permite melhorar a formação de professores em sua totalidade, incluindo as suas práticas educativas que, em última análise, repercutem na aprendizagem de seus alunos.

As considerações que configuram o documento das DCN para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação enfatizam também a importância dos docentes e sua valorização profissional para assegurar: (a) a formação inicial e contínua de professores; (b) o plano de carreira, o salário e as condições de trabalho dignas; e (c) o trabalho coletivo.

Este mesmo documento evidencia a preocupação dos gestores da educação com a formação de professores por meio da organização de ações concretas para sua melhoria e determinam responsabilidades das instituições formadoras com a preparação dos futuros docentes.

Neste ponto, a autonomia das escolas cobra um protagonismo especial, já que, desde a legislação, é favorecido o desenvolvimento de espaços apropriados em função das necessidades das equipes docentes. Para Contreras (1997, p. 63), a autonomia vislumbrada na formação de professores é:

un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que confirma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser.

A exigência da autonomia pode se converter em uma forma de justificar a exclusão da comunidade nas decisões educativas, que lhe afeta, ao assumir um enfoque tecnocrático desses processos de tomada de decisões.

A autonomia revela-se como uma das grandes realizações das universidades públicas brasileiras, sendo garantida de maneira clara e objetiva através do artigo 207 da CF. Nele se estabelece que «as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão» (CF, 2004: 52).

As instituições de formação, de acordo com as DCN para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, devem promover a formação inicial e contínua de maneira articulada entre si e entre as instituições de Educação Superior e o sistema de Educação Básica.

O projeto formativo que as instituições de Educação Superior oferecem para o futuro docente deve incluir a aquisição das funções necessárias para os diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Rural, Educação Indígena e Escola de Educação de Quilombo. Assim, deve contemplar suas diferentes áreas do conhecimento e favorecer possíveis vínculos entre eles mediante ações interdisciplinares.

No mundo atual, é imprescindível uma formação que favoreça a compreensão contextualizada e interdisciplinar, atendendo à incorporação da tecnologia e com a promoção de projetos para garantir uma formação que integre o ensino, a pesquisa e o trabalho com a sociedade. O compromisso social, político e ético das instituições de Educação Superior contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e emancipadora, e pode reduzir as desigualdades sociais, regionais e locais. Espera-se, assim, que o professor egresso da formação inicial seja capaz de:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II – compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III – trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V – relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII – estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (LDBFP, 2015, p. 47).

Os estudos de formação inicial são realizados de três maneiras distintas: (a) cursos de licenciatura; (b) cursos de formação de professores para as graduações sem licenciatura, e (c) ciclos de segunda licenciatura. Todos estes estudos (nível de licenciatura) proporcionam certificado que habilita atuar como docente na Educação Básica, de acordo com a área de estudo. Para a avaliação institucional destes estudos, no contexto brasileiro existem duas principais fontes de informação derivadas do trabalho realizado pelo ME.

O primeiro, com a finalidade de manter a qualidade da educação nas instituições públicas e privadas que oferecem os cursos da Educação Superior, o ME, por meio do INEP, organiza e realiza o processo de avaliação

dos cursos de Educação Superior no Brasil. A produção de indicadores tem como objetivo apoiar o processo de regulamentação para garantir a transparência dos dados. A avaliação da educação é baseada na análise de: (a) as condições de ensino em relação ao trabalho; (b) formação e estudos dos professores; (c) instalações físicas; (d) projeto político-pedagógico; e (e) os resultados dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)³. No ENADE encontra-se o Índice Geral de Cursos (IGC). O IGC tem pontuações de 1 a 5, sendo 3 ou mais consideradas satisfatórias (1 ou 2 são qualificações não satisfatórias). As provas de avaliação se desenvolvem por especialistas da instituição de Educação Superior. Ademais, há avaliadores externos que visitam a instituição com objetivo de verificar as condições de ensino desenvolvidas naquele estabelecimento de ensino: observam as instalações físicas e verificam a organização didático-pedagógica do curso em questão.

O segundo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamenta os cursos de graduação em três etapas: (1) autorização inicial; (2) reconhecimento intermediário; e (3) renovação da autorização.

A autorização do curso (1) parte da solicitação da instituição. As autoridades responsáveis do SINAES constituem um comitê de especialistas dentro da própria instituição para fazer uma análise de avaliação sobre: (a) organização pedagógica educativa; (b) a formação e o desenvolvimento do trabalho dos professores; (c) as instalações físicas; e (d) administrativas e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do curso.

Quando a instituição faz a solicitação do reconhecimento (2) pela primeira vez, este tem que ocorrer necessariamente na metade do desenvolvimento do curso. Nesta fase, dois assessores, designados pelo INEP, irão avaliar se a instituição cumpriu a proposta de projeto aprovado pelo ME.

A renovação (3) acontecerá num ciclo contínuo de 3 anos. Se o curso obtém a classificação preliminar (realizada por especialistas do ME) com menos de 3 pontos, o mesmo será avaliado por 2 especialistas. Os cursos que alcançarem uma qualificação preliminar satisfatória (3 ou mais pontos) receberão a visita de 2 especialistas do INEP, se a universidade solicitar.

³ A avaliação ENADE é realizada todos os anos em cada uma das áreas do conhecimento. Participam dele os estudantes que ingressam nos estudos correspondentes bem como aqueles alunos que estão terminando os estudos. Isto permite a comparação entre uns e outros e, assim, reconhecer a evolução do princípio ao final do plano de estudos. Por último, ENADE inclui uma prova de formação geral e outra de formação específica.

3.2.3. Itinerário dos recursos econômicos para a formação inicial do professor

O gasto público em educação no Brasil reflete as políticas do governo nos últimos anos. A entidade responsável pela gestão do custo da Educação Básica é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentada pela nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) vigente entre 1998 e 2006.

O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estatal, constituído pelos investimentos procedentes dos impostos e as transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, relacionados à educação; isto de acordo com o Art.212 de CF. Além desses recursos, o FUNDEB recebe uma parte dos recursos federais, dentro de cada estado, sempre que seu valor por estudante não alcançar o mínimo estabelecido em nível nacional.

A entrada dos recursos do governo federal para o FUNDEB foi de 470 milhões de euros (R \$ 2.000 milhões) em 2007, 750 milhões de euros (R \$ 3.200 milhões) em 2008, 1.200 milhões de euros (R \$ 5.100 milhões) em 2009 e, em 2010, 1.788 milhões de euros (R \$ 8.300 milhões).

A Lei Ordinária 11.494/2007, artigo 1, estabeleceu que 40% dos recursos do FUNDEB podem ser investidos na formação de professores, a fim de aprofundar os conhecimentos profissionais necessários aos programas de aperfeiçoamento profissional previstos nos planos de carreira dos professores de escolas públicas. A LDB também estabelece que a formação inicial deve ser contemplada com recursos FUNDEB.

O Brasil investiu 6,6% do PIB em educação em 2013 e o gasto por aluno em instituições públicas foi de 7.861 euros, superior à média de 6.829 euros por aluno na UE. A média de anos de educação recebida é de 7,2 anos.

Outro indicador relevante para a análise desses dados é relativo ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este indicador é medido a partir de outros quatro indicadores: (a) a esperança de vida ao nascer; (b) anos de escolaridade esperados; (c) média de anos de estudo; e (d) a renda per capita nacional bruta (toda a renda do país, dividida pelo número total da população). Em 2013, o IDH brasileiro foi de 0,730 pontos e o Rendimento Nacional Bruto (RNB) per capita no Brasil foi de 9.111 euros.

Observando este cenário e com o objetivo de se tornar um país com melhores condições de vida, tendo a educação como base para o desenvolvimento social, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da

Presidência da República publicou, em 2015, o documento intitulado *Pátria Educadora: a Qualificação da Educação Básica no Trabalho da Construção Nacional*, com o objetivo de expor os propósitos para situar a educação pública no Brasil em um contexto mais amplo, fornecendo novas estratégias de desenvolvimento nacional (Brasil, 2015).

3.3. Modelo de formação inicial do professor

O ME é apresentado como o principal regulador das políticas educacionais e dá orientações que justificam os projetos, documentos e programas para melhorar a qualidade da educação brasileira. No entanto, ocasionalmente, uma avalanche de novas medidas políticas é inserida no sistema de educação, concernente à formação inicial de professores, e nem sempre todas as universidades têm a oportunidade de participar na determinação das novas propostas legislativas.

Segundo Melo (1999), o ME já insistiu, no início da década de 1990, na urgência de investir na formação de professores da Educação Básica e acrescentou que o Ministério atuou de forma pragmática e, ao mesmo tempo, submetido aos ditames do Banco Mundial. A autora afirma ainda que as áreas prioritárias nos programas de formação do Brasil cumpriam com as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo.

3.3.1. Instituições formadoras de professores de Educação Básica

No Brasil, a formação de professores da Educação Básica ocorre tanto em instituições públicas como privadas. As instituições públicas são divididas em federais, estaduais e municipais e compartilham com as instituições privadas a responsabilidade da formação de profissionais para o mercado de trabalho. A Quadro 9 mostra a distribuição quantitativa dessas instituições em nível nacional.

Quadro 9: Instituições Superiores (IES) no Brasil

Regime	Instituição	Quantidade	Quantidade	Porcentagem
Públicas	Federais	301	106	4,43%
	Estaduais		119	4,98%
	Municipais		76	3,28%
Privadas		209		87,31%
Total			2.391	100%

Fonte: INEP (2014)

Como se pode observar apenas 301 (12,69%) são instituições públicas de Educação Superior. Destas, 106 (4,43%) são de caráter federal; 119 (4,98%) estaduais e 76 (3,28%), uma minoria, são instituições municipais.

Das 2.391 instituições de Educação Superior, como mostra a Quadro 10, 195 (8,16%) são universidades; 140 (5,86%), centros universitários; 2.016 (84,31%), faculdades e 40 (1,67%) são Institutos Federais e Centros Federais de Educação e Tecnologia.

Quadro 10: Instituições de Educação Superior Federais do Brasil

Instituições	Quantidade	Porcentagem
Universidades	195	8,16%
Centros Universitários	140	5,86%
Faculdades	2016	84,31%
IF e CEFET	40	1,67%
TOTAL	2.391	100%

Fonte: INEP (2014)

As universidades oferecem obrigatoriamente atividades de ensino, pesquisa e projetos de extensão para a sociedade em diversas áreas do conhecimento. Elas têm autonomia e podem criar cursos sem solicitar permissão ao ME. Por sua vez, os centros universitários são, como as universidades, instituições que oferecem cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento e têm autonomia para criar novos cursos. São geralmente menores do que as universidades e têm menos requisitos para os programas de pós-graduação. As faculdades são instituições que oferecem um pequeno número de estudos e, de forma geral, são especializadas em algumas áreas do conhecimento. Não têm autonomia para criar mais programas sem a devida autorização do ME.

Em conformidade com a Lei 11.982, de 28 de dezembro de 2008, além das universidades, centros universitários e faculdades, também são oferecidos programas de formação inicial para docentes em diferentes Institutos Federais e Centros Federais de Educação e Tecnologia, tais como: Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e CEFET-MG) e Escolas Técnicas relacionadas com as Universidades Federais – Colégio Pedro II.

Quadro 11: Instituições de ensino e suas modalidades

Instituições de ensino		Modalidade
1	Universidades Federais	Educação Superior
2	Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)	Ensino Médio e Educação Superior
3	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Educação Superior
4	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)	Ensino Médio e Educação Superior
5	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca de Minas Gerais (CEFET/MG)	Educação Superior
6	Escolas Técnicas relacionadas com as Universidades Federais – Colégio Pedro II	Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria

Os IF são instituições de Educação Superior especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Oferecem cursos técnicos e superiores de tecnologia, licenciatura, mestrado e doutorado, com base em uma combinação de conhecimentos teórico-acadêmicos e prática profissional.

O artigo 7, parágrafo VI, Seção III da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, refere-se aos objetivos dos Institutos Federais:

VI – ministrar em nível de educação superior;

Cursos superiores de tecnologia vinculados à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica. Sobreretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Esses Institutos têm autonomia para criar e extinguir cursos dentro dos limites do seu âmbito territorial, bem como para emitir certificados dos cursos oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) tem 13 *campi* na capital do estado e no interior. A partir das mudanças anunciadas pelo governo por meio da Lei 11.892/2008, a UTFPR se transformou no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), herdando uma importante trajetória na formação profissional. Sua missão é o desenvolvimento da formação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo com a comunidade de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora para o avanço do conhecimento. Embora a missão esteja claramente orientada para oferecer cursos de

Educação Superior com abordagem tecnológica, esses centros também oferecem formação com outras titulações de graduação na área da engenharia.

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) é uma instituição vinculada ao ME e oferece cursos considerados de excelência técnica, integrados nas escolas de Ensino Médio, Técnicas, Educação Superior em uma série de áreas, incluindo uma de licenciatura, *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), presenciais e a distância. Sua missão é contribuir para a formação de profissionais para o desenvolvimento econômico e social das mesorregiões do Rio de Janeiro através de seus sete *campi*, localizados em Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença (CEFET / RJ, 2015).

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) é uma instituição centenária e a maior no estado de Minas Gerais oferecendo ensino tecnológico. Seu objetivo é qualificar e atender às necessidades de trabalho nas cidades e regiões onde atua. Hoje, além da capital do estado, o CEFET/MG está presente em diferentes cidades. A consolidação do CEFET/MG como instituição de Educação Superior foi resultado de uma política institucional que consolidou diversas áreas do conhecimento, de um intenso programa de formação de professores e a criação de novos grupos de pesquisa. Entre todos os cursos de graduação, especialização e pós-graduação, nenhum inclui licenciatura ou área de ensino.

As Escolas Técnicas Federais relacionadas às Universidades Federais não possuem autonomia administrativa, financeira e orçamentária, uma vez que dependem dessas Universidades Federais. Essas instituições oferecem formação profissional de nível médio relacionada com a agricultura, a indústria e serviços, em colaboração com o setor produtivo e possuem uma grande infraestrutura física, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, salas de aula e instalações desportivas. Os cursos de Educação Superior e Pós-graduação oferecidos por essas instituições não têm uma clareza legal na Lei 11.892/2008 e devem ter a aprovação da Universidade responsável. Na prática, existem cursos superiores nessas Escolas Técnicas vinculados com as Universidades Federais, mas os alunos matriculados nestes cursos não são considerados para o orçamento relacionadas com as Universidades Federais, conforme apontam documentos do Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas (CONDETUF).

Por último, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro (RJ), composto por 9 unidades localizadas no mesmo estado, de acordo com o artigo 4 da Lei 11.892/2008, é uma instituição de Educação Federal vinculada ao ME e especializada na oferta de Educação Básica e licenciaturas. Este colégio compartilha com os Institutos Federais um mesmo regime de autonomia e de utilização de ferramentas de gestão de pessoal, bem como de ações reguladoras, avaliação e supervisão de suas instituições e cursos de Educação Profissional e Superior.

O Colégio Pedro II tem a missão de promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na comunidade. Também tem a visão de ser uma instituição pública de excelência na educação integral e inclusiva, de acordo com o mundo contemporâneo e as novas tecnologias, comprometidos com a educação dos cidadãos, com vista a uma sociedade ética e sustentável. Nessa perspectiva, o colégio oferece estudos que abrangem todo o ciclo da Educação Básica Obrigatória (4 a 17 anos). Além dessas etapas, também oferece cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e mestrados profissionais para os docentes da Educação Básica em exercício. Estes cursos têm como objetivo integrar a construção dos conhecimentos pedagógicos e disciplinares para produzir resultados mais eficazes na Educação Básica.

3.3.2. Acesso aos programas de formação inicial

Para ter acesso a qualquer Instituto Superior brasileiro é necessário que o candidato tenha concluído a Educação Básica—CINE 3 (15 a 17 anos)—e que tenha sido aprovado em um determinado processo de selecção desenhado e desenvolvido pela instituição de Educação Superior à qual o candidato quer acessar. No caso dos candidatos que tenham menos de 18 anos, é necessária a assinatura de seu responsável legal.

Tendo em conta a diversidade e a estrutura educativa do Brasil, este processo seletivo decidido pelas instituições de Educação Superior pode ser realizado mediante diversas modalidades: vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação seriada, entrevistas, análise do histórico escolar, prova eletrônica, prova programada e prova de habilidade específica. Passamos agora a descrever estas modalidades de acesso às instituições de Educação Superior.

3.3.2.1. Vestibular

É a forma mais tradicional do processo seletivo no país. Consiste na realização de diferentes provas (em função da definição de cada universidade) e a elaboração de uma redação (variável e decidida também por cada universidade). Portanto, o tipo de prova depende da instituição; algumas dividem o exame de seleção em etapas, sendo a primeira uma rodada com perguntas de múltipla escolha e a segunda do tipo descritiva. A seleção definitiva dos candidatos baseia-se nas vagas ofertadas pela universidade, sendo aprovados aqueles com uma maior qualificação.

3.3.2.2. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM foi criado pelo ME em 1998 e tem como objetivo avaliar os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e privadas. Os dados desta prova também são utilizados para comprovar, por parte da administração educativa, o rendimento acadêmico dos estudantes ao finalizar o Ensino Médio e, assim, realizar as modificações nas políticas educativas que forem necessárias.

Atualmente a prova é uma das principais ferramentas de avaliação do desempenho dos estudantes para a admissão nas instituições de Educação Superior públicas e privadas no Brasil. A realização do ENEM não é obrigatória para os estudantes, mas todos os anos tem atraído um número maior deles, já que muitas universidades utilizam os resultados dessa prova como critério para a seleção dos futuros alunos.

Desde sua implantação, o ENEM tem passado por algumas mudanças. Atualmente, tem duas partes, uma redação e um teste de múltipla escolha com 180 questões (provas objetivas). É desenvolvida em dois dias, geralmente no mês de outubro. Existem universidades que aplicam o vestibular, mas que, também, utilizam a nota do ENEM na primeira etapa desta modalidade.

Nos últimos anos, tem sido cada vez mais comum relacionar o ENEM com a Seleção do Sistema Unificado (SISU). O SISU é um processo organizado pelo ME para selecionar os estudantes para as universidades públicas, de acordo com suas pontuações obtidas no ENEM. Durante o período da inscrição do estudante na universidade, o SISU calcula uma nota de corte mínima para o acesso em função do número de vagas disponíveis e o total de candidatos inscritos no curso escolhido. No final desse período, é publicada uma lista de

candidatos selecionados para realização de sua matrícula em função da nota de corte correspondente.

O último processo do SISU ocorreu no Brasil em janeiro de 2016. A título de exemplo, e para poder melhor compreender esse sistema, selecionamos quatro universidades públicas federais, com as notas de cortes para o acesso aos cursos de Pedagogia – que formam futuros docentes da Educação Infantil (0 a 5 anos) e Ensino Fundamental I (6 a 10 anos).

Entre os 85 cursos oferecidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no sudeste do país, a Medicina teve a maior pontuação de corte (796,72), seguido da Engenharia Aeronáutica (796,68), Engenharia Mecatrônica (778,36), Engenharia Mecânica (772,81) e Engenharia Civil (763,63), que completa a lista das cinco mais competitivas. O curso de Pedagogia, oferecido no *campus* da cidade de Ituiutaba (Minas Gerais), teve a menor nota de corte com apenas 565,06 pontos.

Por outro lado, a Universidade Federal do Tocantins (UFTO), localizada na região norte do país, teve a maior nota de corte no curso de Medicina (791,39) e o curso de Pedagogia, ofertado no período noturno, teve 599,78 pontos.

No caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada no nordeste do Brasil, a nota de corte mais alta também foi do curso de Medicina (749,48), e a de Pedagogia, no *campus* da cidade Salvador (capital), foi de 624,57 pontos.

A quarta universidade, que se encontra na região sul do Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), apresentou a mais alta classificação de corte também para o curso de Medicina (785,39), e a penúltima pontuação mais baixa foi para o curso de Pedagogia, com 651,03, em sua sede em Porto Alegre (capital do estado).

Como podemos observar, de acordo com dados publicados pelo SISU (2016), nas quatro universidades utilizadas como exemplo, o curso de Pedagogia não requer uma nota de corte especialmente destacada, e qualificação é geralmente a menor. A Medicina e a Engenharia são, na maioria das instituições, os cursos mais exigentes em relação à nota de corte.

Outra forma de acessar a universidade relacionada com o ENEM é determinada legalmente pela Portaria do ME nº 10, de 20 de maio de 2012, e a Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014. Esses regulamentos permitem que um estudante sem titulação de Ensino Médio acesse a Educação Superior (incluindo a Pedagogia). Para isso, é necessário que o aluno tenha, pelo menos, 18 anos, ter alcançado 450 pontos em cada uma das quatro áreas de conhecimento do ENEM e obter 500 ou mais pontos na redação.

3.3.2.3. Avaliação seriada

Avaliação seriada é outra forma de seleção para o ingresso nas universidades, que se realiza durante os três anos em que os alunos estão estudando no Ensino Médio–CITE 3 (15 a 17 anos). A média das três avaliações é considerada para o ingresso na instituição onde foram realizados os três exames anuais.

Em 2005, realizou-se no Brasil a primeira avaliação seriada com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio (15 anos). As provas geralmente são realizadas nos meses de outubro ou novembro e contemplam os conteúdos específicos estudados neste período, permitindo que o estudante não acumule os conteúdos de todo o Ensino Médio, mas apenas aqueles do ano correspondente.

A estrutura desta avaliação é semelhante ao exame tradicional (vestibular), com questões de múltipla escolha e uma redação. Só na última prova, ou seja, no final do terceiro ano do Ensino Médio, é que se calcula a média das pontuações obtidas nas três provas. A seguir, o aluno escolhe o curso e a universidade em que deseja estudar. A maioria das instituições que oferecem a Avaliação seriada permite que o candidato realize também outras modalidades, tais como o exame tradicional (vestibular), o ENEM, entre outros.

3.3.2.4. Entrevista

Algumas faculdades e universidades também optam por realizar um processo de seleção baseado em entrevistas ou informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos candidatos para buscar um perfil exigido para o curso e a profissão que pretendem acessar. É importante salientar que esta modalidade não é a única forma de acesso, mas em combinação com outras, tais como: (a) produção escrita (redação); (b) os pontos da avaliação ENEM; e/ou (c) a análise do histórico escolar do Ensino Médio.

3.3.2.5. Análise do histórico escolar

Outra maneira de acessar as universidades brasileiras é através da análise do histórico escolar do estudante em sua trajetória no Ensino Médio. Essa modalidade de acesso não é única forma de selecionar os estudantes, mas compatibiliza-se com outras provas para acessar a universidade.

3.3.2.6. Prova agendada

Esta prova é realizada de forma eletrônica, através de agendamento, e é elaborada pela própria universidade. Essa modalidade é comum naquelas instituições cuja oferta de cursos foi superior ao número de candidatos.

Depois da última chamada do processo de seleção da instituição, a Universidade divulga as vagas disponíveis e que podem ser contempladas mediante a prova agendada. Assim, um candidato que decide estudar nesta instituição, no curso com vagas disponíveis, agenda com a universidade a data e a hora da realização da prova. Para o registro do candidato, algumas universidades exigem a pontuação da prova do ENEM.

3.3.2.7. Prova eletrônica

A prova eletrônica, utilizada por algumas universidades no Brasil, é muito semelhante à prova agendada. O estudante solicita à instituição a realização da prova em um laboratório de informática. Uma das vantagens deste tipo de seleção é que no dia seguinte é divulgado o resultado final.

3.3.2.8. Prova de habilidade específica

A prova de habilidade específica depende da carreira que queira estudar. Por exemplo, para os cursos de Arquitetura é necessário que o candidato apresente habilidades em desenho para realizá-la. O mesmo ocorre para os estudos de Educação Física, que exige a realização de provas físicas ou para os cursos de Música em que é feita uma avaliação para demonstrar que o candidato tem as competências mínimas necessárias. Estas provas também estão associadas com outras modalidades de seleção como ENEM, Vestibular, Avaliação Seriada, entre outros.

3.3.2.9. Portadores de diplomas

As universidades brasileiras têm autonomia para oferecer, aos candidatos que já possuem certificações oficiais de graduações universitárias, vagas que ficaram ociosas nos cursos de formação inicial. Estes estudantes não têm que realizar qualquer processo oficial de seleção.

No final de cada semestre, as IES publicam o número de vagas disponíveis em cada graduação. Nesse momento se abre um período para aquelas pessoas com certificação prévia de outras graduações para que possam solicitar admissão nas vagas disponíveis. O candidato deve

obedecer às datas previstas do calendário acadêmico determinado pela administração da IES.

Para aquelas graduações em que as solicitações são mais numerosas que as vagas disponíveis, são as universidades que determinam os critérios para classificar os candidatos. O estudante finalmente selecionado e aceito neste processo tem o direito de realizar a matrícula de forma imediata no curso solicitado, de modo que possa começar seus estudos no semestre seguinte.

3.3.3. *Estrutura dos programas de formação inicial*

O desenvolvimento de uma formação inicial adequada de professores que irão trabalhar na Educação Básica (0 a 17 anos) tem sido objeto de reflexões de pesquisadores e professores em manifestações evidentes da insatisfação generalizada com os modelos adotados pelas leis e diretrizes do governo brasileiro. Por esta razão, é essencial conhecer estes programas de formação inicial que permitem ao docente atuar na Educação Básica no Brasil.

O Cap. V, Art.13, das DCN para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais da Educação Básica apresenta um plano curricular para a formação em cursos de licenciatura. Este plano deve integrar tanto a aquisição de conhecimentos disciplinares e especializados como conteúdos interdisciplinares, e inclui a formação dos estudantes em: gestão educacional; processos de ensino formal e ensino não formal; a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, educativo etc.

Desta maneira, para chegar a ser docente existem duas vias principais: a primeira delas é a Licenciatura em Pedagogia, que habilita os seus egressos para trabalharem com a Educação Infantil (0 a 5 anos) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos); a segunda é a Licenciatura Específica que permite trabalhar como docente em áreas especializadas da segunda etapa do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e do Ensino Médio (15 a 17 anos).

Existem, também, duas outras modalidades de formação docente: para aqueles que não têm estudos prévios, oferece-se a «formação pedagógica para alunos que não tenham licenciatura» e para docentes em exercício que trabalham em áreas distintas de sua formação, a «segunda licenciatura para professores em serviço». Esses quatro programas formativos são desenvolvidos a seguir.

3.3.3.1. *Licenciatura em Pedagogia*

De acordo com a última resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP 2/2015), os cursos de licenciatura em Pedagogia habilitam os futuros professores para trabalharem na Educação Infantil (0 a 5 anos) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

O número mínimo de horas de formação é de 3.200 de trabalho acadêmico efetivo na universidade. Sua distribuição é realizada da seguinte maneira: (a) 2.200 horas de atividades formativas estruturadas de fundamentação e estudos integrados; (b) 200 horas de atividades teóricas e práticas em áreas especializadas do interesse do aluno; (c) 400 horas de prática do componente curricular; e (d) 400 horas de prática na escola.

O período de prática nas escolas é desenvolvido a partir da superação da metade dos estudos. Isto é realizado com o objetivo de assegurar que os estudantes tenham a formação teórica necessária para poderem se integrar adequadamente nos ambientes escolares e não escolares. Através das práticas também se pretende reforçar a atitude ética, o conhecimento e as competências na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, permitindo que o profissional atue em outras áreas, como o Ensino Médio, a Educação Profissional em áreas de serviços e apoio escolar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em atividades de gestão pedagógica.

3.3.3.2. *Licenciaturas específicas*

O Parecer 2/2015 da CNE/CP estabelece um mínimo de 3.200 horas para os estudos de formação inicial para futuros docentes da segunda etapa do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e do Ensino Médio (15 a 17 anos). Além disso, conforme a LDB, as horas de formação total (3200) devem ser desenvolvidas em pelo menos 4 anos letivos, com 2 semestres cada. Isto, de acordo com a legislação, é suficiente para articular a formação teórica e prática selecionada nos planos de estudos para titulação como docente em uma área específica do conhecimento (matemática, história, geografia, línguas etc.).

A distribuição das horas deve, pelo menos, ser realizada outorgando-se 2.200 horas para a formação teórica e 400 horas de prática em escolas, da mesma forma que as licenciaturas em pedagogia têm lugar a partir da metade do desenvolvimento do curso da titulação. Além dessas práticas escolares, existem 400 horas de formação prática vinculadas à formação curricular, mas não necessariamente devem ser realizadas em estabelecimento formal. As 200 horas restantes são dedicadas para aprofundar em atividades e/ou

práticas em áreas específicas e são selecionadas pelos estudantes de acordo com os seus interesses, e podem ser do tipo investigativo, de extensão e/ou outras atividades acadêmicas (por exemplo, monitoria, tutor para novos estudantes etc.).

Os cursos de licenciaturas devem assegurar: (a) os conteúdos específicos das áreas do conhecimento e de conhecimentos interdisciplinares; (b) os fundamentos e as metodologias didáticas; (c) os conteúdos relacionados com os fundamentos da educação, da política pública, da gestão, os direitos humanos, a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, libras⁴, educação especial, o direito à educação dos jovens.

3.3.3.3. *Formação pedagógica para alunos que não têm licenciatura*

Esta formação é destinada às pessoas que, por diversas razões, estão exercendo a docência sem a titulação correspondente, e que proporcionará os estudos adequados para estarem mais preparadas para o desenvolvimento de sua docência.

Este tipo de medida é provisório, uma vez que foi lançado para resolver um problema pontual. Resolvida esta situação, estes cursos estão destinados à sua extinção. O ME, em conexão com os responsáveis pela administração educacional pertinente, tem o compromisso de avaliar o desenvolvimento destes cursos de maneira que se possa determinar o período de sua finalização. Até o momento, permanecem validados e sem data de extinção.

Estes cursos são equivalentes às Licenciaturas em Pedagogia e às Licenciaturas Específicas, com uma forte base de conhecimentos na área de estudo. A carga mínima deve ser de 1.000 a 1.400 horas de trabalho acadêmico efetivo – esta dedicação mínima é determinada a partir da graduação específica entre a área do conhecimento em que exerce a docência e a especialidade da licenciatura que irá estudar. Por exemplo, se um graduado em engenharia atua como professor de matemática e decidiu cursar a licenciatura em Matemática, a carga mínima seria de 1.000 horas; por outro lado, se um graduado em Farmácia for estudar a licenciatura em Física, a carga mínima será de 1.400 horas.

A distribuição das horas deve ser de pelo menos 500 horas de teoria e 300 horas de prática em centros escolares. Além dessas práticas escolares, existem outras 200 horas de formação prática vinculadas à formação curricular, mas que não necessariamente devem ser realizadas em estabelecimentos de ensino.

⁴ Língua brasileira de sinais; destinada às pessoas com incapacidade auditiva.

Estes estudos, como descritos anteriormente, devem garantir: (a) os conteúdos específicos das áreas de conhecimentos interdisciplinares, (b) os fundamentos e as metodologias de ensino, assim como (c) os conteúdos relacionados com os fundamentos da educação, política pública, gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, libras, educação especial, direitos educacionais dos jovens.

3.3.3.4. *Segunda graduação para professores em serviço*

Estes cursos são destinados a professores em exercício que já possuam um certificado de graduação em uma determinada licenciatura e decidam realizar uma segunda licenciatura, neste caso, específica em Pedagogia.

Os cursos de segunda graduação para professores atuantes de Educação Básica podem ser oferecidos independentemente da área de formação prévia. A carga mínima é estipulada entre 800 e 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a linha original e a graduação desejada, ou seja, como aconteceu no caso dos cursos de formação pedagógica para os alunos que não têm nenhuma graduação.

A instituição formadora é a responsável por estabelecer a organização e a distribuição das horas no curso oferecido. Das 800 horas mínimas exigidas em todos esses estudos, pelo menos 400 horas devem ser teóricas, 300 de prática em escolas e 100 de formação prática, que não necessariamente devem ser realizadas em estabelecimentos de ensino. Este sistema visa garantir a necessária relação entre teoria e prática.

Estes estudos, como já descritos anteriormente, devem garantir: (a) os conteúdos específicos das áreas de conhecimentos, assim como os conhecimentos interdisciplinares, (b) os fundamentos e as metodologias de ensino, e (c) os conteúdos relacionados com os fundamentos da educação, das políticas públicas, da gestão da educação, dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, do gênero, da sexualidade, das religiões, das libras, da educação especial e dos direitos educacionais dos jovens.

3.3.4. *Certificado ao finalizar a formação inicial*

Depois que o aluno conclui o curso na instituição superior (pública ou privada), terá o direito de solicitar ao referido estabelecimento seu certificado. A instituição formadora tem a obrigação de emitir o certificado, uma vez que confirme a finalização com êxito dos estudos em sua totalidade.

O certificado, devidamente registrado, é condição essencial para que o estudante acesse o mercado de trabalho, bem como para continuar os estudos acadêmicos superiores.

Os certificados do ensino superior, registrados e reconhecidos, de acordo com o Art. 48 da LDB/1996, têm validade nacional e confirmam a formação recebida pelo titular.

Aquelas instituições que não têm a autorização para emitir a certificação oficial devem apresentar os certificados às universidades públicas ou privadas com quem têm convênio e que estão autorizadas para emitir a titulação final. Isto é expresso no art. 1º da Resolução CES/NE nº.12/207: «Os diplomas dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica expedidos por instituições não universitárias serão registrados por universidades credenciadas, independentemente de autorização prévia desse Conselho».

Os alunos que concluíram os estudos de Licenciatura em Pedagogia podem exercer a profissão de professor para crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil), alunos de 6 a 10 anos (primeira etapa do Ensino Fundamental) e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) correspondente a essa mesma etapa de ensino, podendo, também, exercer funções de gestão nos estabelecimentos de ensino. Outrossim, aqueles alunos que concluíram a Licenciatura Específica em determinada área do conhecimento podem atuar como professores para alunos com idades entre 11 a 17 anos (segunda etapa do Ensino Fundamental) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente a essa mesma etapa de ensino.

3.4. Complementação da formação inicial do professor

Como já indicado anteriormente, a formação de professores é um fator essencial para que os alunos possam obter melhores resultados, já que o professor pode promover, em sua prática diária, uma postura que ajude no processo de desenvolvimento de sua formação.

Mais especificamente, a formação inicial define um momento relevante, já que é a base do futuro desenvolvimento profissional. No entanto, os programas de formação inicial não são os únicos aspectos essenciais para o início da profissão. Existem, pelo menos, outros dois aspectos que podem ser importantes e que abordaremos a seguir: por um lado, programas formativos complementares à formação inicial e, por outro, o sistema projetado para o acesso à profissão.

No Brasil, existem investimentos em torno da necessidade de programas complementares formativos; todos eles devidamente regulamentados por leis e decretos. Apresentaremos um total de sete programas desenvolvidos no Brasil que visam melhorar a qualidade da formação inicial do futuro docente. Em cada um desses programas se realiza uma descrição geral, as políticas que os regulamentam, bem como os seus objetivos, desenvolvimento, modelo de gestão, recursos e impactos para a educação brasileira.

3.4.1. Programas de formação complementar para a formação inicial

As estratégias adotadas pelo governo brasileiro para o desenvolvimento das metas estabelecidas no Fórum Mundial da Educação (Dakar, 2000) e incluídas no relatório *Educação para Todos* envolvem uma série de políticas e programas destinados a melhorar a qualidade do ensino superior, envolvendo as políticas públicas e diversos programas de formação de professores.

A partir deste contexto, o ME criou alguns programas para melhorar a formação inicial dos professores da educação Básica Obrigatória (4 aos 17 anos). Entre eles encontram-se: Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) e Observatório da Educação.

3.4.1.1. Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores para a Educação Básica (PARFOR)

O PARFOR foi lançado em janeiro de 2009 pelo ME e seu objetivo é colaborar com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições de ensino superior para elevar o nível de qualidade da formação de professores das escolas públicas de Educação básica, proporcionando cursos presenciais de formação inicial. Assim, cumpre com as demandas estabelecidas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação de Professores.

A gestão do PARFOR é baseada no acordo entre as Secretarias dos Estados e Municípios e o ME. As instituições de ensino superior formalizam a adesão e os acordos de cooperação técnica em que são estabelecidas as formas de desenvolvimento e execução dos cursos oferecidos no programa.

Os municípios apoiam principalmente o processo de inscrição e incentivam os docentes para que participem do PARFOR.

Através deste programa foram formados mais de 40.000 professores em exercício da rede pública da Educação Básica, em todas as regiões do Brasil, tanto na primeira quanto na segunda licenciatura. Estes números demonstram os benefícios e a aceitação que o PARFOR teve nas diversas Secretarias de Estado.

Assim, o programa cumpre um papel fundamental na formação de professores brasileiros, já que favorece a regulamentação da situação dos que estavam sem qualificação ou sem certificação da especialidade em que exercem a docência. Graças a isso, os docentes podem estar em uma melhor disposição para exercer a sua profissão e, finalmente, melhorar os processos de ensino e aprendizagem, beneficiando seus estudantes.

Reconhece que a política nacional para a formação de professores no Brasil oferece possibilidades de rupturas com as estruturas tradicionais de formação, já que favorece a transformação, inovação e melhora sucessiva. No entanto, constata-se também críticas ao sistema, já que a maioria dos municípios carece de uma política própria de formação que atenda aos objetivos do PARFOR; suas ações estão descontextualizadas e são genéricas.

Assim, as políticas públicas isoladas dificilmente contemplarão as necessidades diagnosticadas em cada região. É preciso que a formação docente seja um elemento diretamente relacionado com a gestão pública (municipal, estadual e/ou federal), segundo previsto no Plano de Ação Articulado (PAR), que por sua vez faz parte do Plano Nacional Decenal da Educação (PNDE).

3.4.1.2. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*

O PIBID foi criado em 2007, tendo iniciado suas atividades em 2008, e tem como objetivo apoiar os estudantes em cursos de licenciatura no ensino superior e melhorar seus conhecimento e sua aprendizagem.

O programa também visa aumentar a qualidade das atividades acadêmicas destinadas à formação inicial em cursos de licenciatura, assim como inserir os alunos no cotidiano escolar das instituições públicas. Também tem como objetivo proporcionar a participação dos estudantes em práticas docentes, experiências metodológicas, tecnológicas de caráter inovador, interdisciplinar e contextualizado, buscando superar os problemas do ensino e da aprendizagem.

O desenvolvimento do programa é baseado em: (a) diálogo entre as universidades e as instituições de ensino superior; (b) divisão de responsabilidades entre os envolvidos; (c) abertura de novas ideias e melhoria do programa; e (d) troca de práticas e conhecimentos proporcionados pela equipe que atua no programa.

Em 2015, o PIBID, depois de oito anos de desenvolvimento, atingiu mais de 90.000 bolsistas registrados no território brasileiro, todos vinculados aos cursos de licenciatura. Neste cenário, alguns impactos são notáveis, tais como: (a) redução da evasão e aumento da demanda por cursos de licenciatura; (b) enriquecimento dos cursos de licenciatura no âmbito curricular, metodológico, tecnológico e temas contemporâneos para o crescimento da autoestima dos estudantes; (c) avaliação da formação de professores e da Educação Básica; (d) formação continuada para coordenadores e supervisores escolares; (e) participação e apresentação de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos; (f) produção de materiais didáticos: jogos, vídeos, textos, livros, blogs, sites, *web* e outros; (g) implantação e melhoria dos laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas; (h) participação dos estudantes das escolas públicas em olimpíadas científicas e outros eventos; e (i) abertura das escolas públicas para a sociedade.

Além dos impactos significativos, o programa favorece o reconhecimento de um novo *status* para os cursos de licenciatura e para a escola básica como um campo de produção e construção do conhecimento. Também supõe que o desenvolvimento de um bom trabalho alcance resultados esperados em um futuro próximo, conforme previsto pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2016, articulou-se a possibilidade de que o PIBID não continuasse suas atividades com o apoio do governo federal. Portanto, vários movimentos de apoio foram ao ME para que o governo reconsiderasse a extinção do programa, tendo em conta a contribuição efetiva para: (a) melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas; (b) promover o desenvolvimento social, econômico e cultural, que depende da qualidade da Educação Básica; (c) promover a qualidade da educação, que depende do trabalho dos professores com crianças, jovens, adultos e idosos, entre outros, também presentes nas comunidades indígenas e em áreas rurais; (d) evitar a falta de professores com formação específica nos diferentes níveis e áreas de educação, alcançando uma percentagem de 25,2% (CNE, 2015) na Educação Básica; (e) avaliar o ensino; (f) alcançar os objetivos do PNE, principalmente

no atendimento à demanda de formação de 500.000 professores sem formação e garantir a formação continuada de 1 milhão de professores.

Desde 2015, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciou um movimento de redução do programa, impedindo a substituição dos bolsistas que concluíram seus estudos ou se desligaram do programa. O ME publicou a resolução nº. 46 de 11 de abril de 2016, assinado pelo Presidente da CAPES, aprovando o novo regulamento do PIBID, revogando, portanto, a regulamentação anterior de nº. 96/2013.

Este último regulamento privilegia algumas áreas do conhecimento, mais especificamente aquelas diretamente relacionadas com as disciplinas ligadas à Educação Básica. Além disso, o atual regulamento não tem como objetivo fazer do PIBID um programa orientado para melhorar a formação inicial dos estudantes de licenciatura, mas se preocupa, sobretudo, em aumentar os resultados acadêmicos dos alunos da Educação Básica mediante o IDEB e solucionar todos os problemas, com enfoque assistencialista, concentrados dentro das escolas públicas. Com este novo enfoque, a finalidade original do PIBID se vê sem perspectivas e tende a resultar no fracasso deste programa.

Este desconforto com a nova versão do PIBID estava sendo percebido desde o ano de 2015 e, através dos meios de comunicação, diferentes atores do programa já se manifestavam com o novo direcionamento que o ME estava projetando para o desenvolvimento do PIBID (FNE, 2016). Como consequência destas queixas, em 15 de junho de 2016 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), seção 1, página 19, a revogação dos regulamentos nº 46/2016 que norteavam o PIBID.

O atual cenário do programa é desanimador, especialmente tendo em conta a crise política e econômica do país. O sistema educacional requer os melhores profissionais para o correto desenvolvimento e para conter uma possível tendência de desmantelamento da educação brasileira.

3.4.1.3. *Prodocência*

O programa Prodocência, criado em 2006, tem como principal objetivo contribuir para a inovação das carreiras docentes com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores.

Além disso, o programa tem como objetivos específicos: (a) promover projetos pedagógicos inovadores e tecnológicos para melhorar a formação dos professores da Educação Básica; (b) fomentar projetos de cooperação entre as unidades acadêmicas interdisciplinares para contribuir no aumento

da qualidade da formação dos futuros professores; (c) promover a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica; (d) ajudar a superar as deficiências identificadas nas avaliações realizadas nos cursos de licenciatura nas instituições.

Este programa financia projetos para formação de futuros professores e docentes no exercício de sua prática profissional. Além disso, implementa ações definidas nas diretrizes curriculares de formação de docentes para a Educação Básica.

3.4.1.4. *Universidade Aberta (UAB)*

A UAB foi estabelecida em junho de 2006 como parte do sistema integrado de universidades públicas do país e se caracteriza por oferecer cursos de Ensino Superior a distância, para favorecer aqueles que não têm acesso à universidade presencial. O programa prioriza cursos de licenciatura e de formação continuada para professores, gestores e outros atores da Educação Básica.

O programa tem como objetivos: (a) oferecer cursos de Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento; (b) ampliar o acesso ao Ensino Superior público; (c) reduzir as desigualdades na oferta do Ensino Superior em diferentes regiões do país; (d) estabelecer um sistema nacional integrando o Ensino Superior e o Ensino a Distância; (e) promover o desenvolvimento institucional na modalidade de Educação a Distância, assim como a investigação em metodologias inovadoras no Ensino Superior com o apoio das tecnologias da informação e das comunicações.

3.4.1.5. *O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)*

O Procampo começou em 2007 e apoia principalmente a formação inicial de professores nas escolas rurais e quilombolas⁵. Estes cursos de licenciatura são desenvolvidos de forma semipresencial nas universidades públicas da região.

O programa tem por objetivo formar os educadores que trabalham em experiências educativas alternativas em áreas rurais na segunda etapa do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e do Ensino Médio (15 a 17 anos), assim como para aqueles estudantes de graduação que não tiveram oportunidade de frequentar uma universidade com regularidade.

⁵ Etnia negra rural descendente de escravos africanos no Brasil.

Como um dos principais impactos deste programa, destaca-se o fato de que o PROCAMPO conseguiu um aumento significativo de estudantes de áreas rurais na UAB (tanto na modalidade presencial como a distância), conforme o estabelecido no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

3.4.1.6. *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)*

O PROLIND, que começou em julho de 2005, é uma ação de apoio financeiro para projetos de formação inicial de professores indígenas que trabalham na segunda etapa do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos), que se desenvolve na modalidade semipresencial.

Esta formação é realizada em cursos específicos (licenciaturas interculturais), de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e dos projetos sociais nesta área. Também tem como objetivo promover o reconhecimento dos estudos de temas relevantes, tais como: a língua materna; a gestão; a cultura dos povos indígenas e a sustentabilidade das terras.

3.4.1.7. *Programa Observatório da Educação*

O Programa Observatório da Educação começou em 2006, com a colaboração entre a CAPES e o INEP. Este programa concentra-se na formação de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. Os objetivos deste programa são: (a) apoiar projetos de pesquisa baseados no banco de dados do INEP, entre outros, a escola e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e (b) promover estudos sobre temas como: (1) avaliação da educação, (2) movimento de escola, (3) a educação e o mercado de trabalho, (4) financiamento da educação, e (5) estudos demográficos, para estimular a formação de professores em nível de mestrado e doutorado para aqueles que trabalham nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educativa e formação de professores.

Realizando uma retrospectiva a respeito do conjunto de programas apresentados neste trabalho, observamos que os atuais problemas políticos e financeiros do Brasil estão afetando o seu desenvolvimento. Como consequência, o governo federal tem limitado a participação de professores e estudantes em vários desses programas complementares de formação inicial e, em alguns casos, impedindo que ocorram novas incorporações e a renovação de participantes.

3.4.2. Ingresso dos docentes na profissão

No Brasil, o acesso à carreira profissional docente ocorre de diferentes formas, tanto no ingresso em instituições públicas como privadas. Em qualquer caso, é necessário—respeitando as LDB, o PNE e outras leis que regem a contratação de professores em todo território nacional—assegurar a qualidade deste processo seletivo, porque é a última etapa dos futuros docentes antes do exercício profissional.

No caso das instituições públicas, em qualquer de suas modalidades (Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior), a contratação é realizada por meio de concurso público de provas e méritos, que é determinado por uma chamada pública (edital) com ampla divulgação no país.

A chamada pública dirigida aos professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para trabalhar em escolas municipais e estaduais se define por uma avaliação de seus próprios méritos (produção acadêmica, experiência profissional e participação em eventos científicos) e uma prova escrita que, em geral, é elaborada e aplicada por uma instituição contratada pelo governo e que contém questões de múltipla escolha. Nestas avaliações, não é possível verificar as competências metodológicas que o professor possui, já que, fundamentalmente, comprova conhecimentos científico-disciplinares.

Para os professores que trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior nos Institutos Federais, as chamadas (editais) e os processos de avaliação são normalmente realizados pela própria entidade. Além das duas etapas já mencionadas anteriormente (avaliação dos méritos e prova escrita), o professor faz uma avaliação didática, o que supõe ter que preparar e apresentar uma aula de um determinado tema de sua área do conhecimento para um grupo geralmente composto de três professores que irão avaliar suas competências.

Depois de ser aprovado e realizada a contratação como docente em uma instituição pública brasileira, o novo professor contratado tem que desenvolver um período de práticas supervisionadas (estágio probatório), avaliadas por uma equipe desta instituição, por um período de 30 meses. Sendo aprovado nesta última fase, o professor tem um emprego efetivo garantido.

Por outro lado, na escola pública, os professores podem também ser contratados como substitutos ou admitidos em caráter temporário (por

meio de concurso ou não). Estes contratos estão regulamentados conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e têm uma duração máxima de dois anos.

Por último, em relação às instituições privadas, deve-se notar que aquelas de maior relevância optam por um sistema de acesso semelhante ao que é realizado nas escolas públicas federais, mas sob sua própria responsabilidade. Além disso, é comum que analisem o currículo do candidato, realizem entrevistas pessoais e/ou avaliem o seu desempenho científico e didático. Outras instituições privadas, de menor porte, simplificam o processo seletivo, reduzindo-o a uma entrevista pessoal. Em qualquer um desses casos, são elas que determinam como selecionar seus docentes.

Finalizamos o capítulo sobre a formação inicial de professores brasileiros e no próximo entraremos ao caso espanhol, mantendo a mesma estrutura dos capítulos para uma melhor compreensão e posterior comparação.

página intencionalmente em branco

CAPÍTULO 4

ESPAÑHA

Para facilitar a comparação posterior, manteremos a mesma estrutura, considerando as quatro grandes categorias de análise já assinaladas na Quadro 1: (a) contexto sociopolítico dos países; (b) trajetórias históricas, legislação e investimento econômico na formação inicial; (c) modelo de formação inicial de professores; e, (d) complementação da formação inicial de professores.

4.1. Contexto sociopolítico e educativo da Espanha

A Espanha tem um sistema de governo de monarquia constitucional parlamentar, faz parte da União Europeia e está constituída por 17 Comunidades Autônomas (CCAA) para desenvolver legislações próprias, mas que devem estar em consonância com as leis nacionais. Para melhor conhecer este trabalho, apresentaremos informações gerais da Espanha a respeito de sua população, sua organização geográfica e seu sistema educacional.

4.1.1. *Cenário da população espanhola*

O território espanhol está localizado no sudoeste da Europa e pertence à União Europeia desde 1986. Faz parte, juntamente com Portugal, da Península Ibérica e inclui as Ilhas Baleares no Mediterrâneo e as Ilhas Canárias, no Oceano Atlântico, bem como duas cidades ao norte da África: Ceuta e Melilha.

O país tem uma extensão territorial de 505.968 km² e em 2015 tinha uma população de 46.624.382 habitantes, o que representa 9,2% de toda

a União Europeia que supõe, por sua vez, ser o 29º país mais populoso do mundo. Sua população é composta por 86,5% de espanhóis, 5,2% europeus não espanhóis; 5% de latino-americanos e 3,3% de outras nacionalidades, de acordo com os dados demográficos do Instituto Nacional de Estatística Espanhol (INE). Além disso, 30,8% têm menos de 30 anos e 90,5% vivem em áreas urbanas.

Por outro lado, a Espanha está dividida em 17 CCAA¹ e duas cidades autônomas². As CCAA se dividem em províncias: algumas delas são uniprovinciais, como, por exemplo, Madrid; no entanto, outras chegam a estar constituídas por até nove províncias, como Castilla e Leon. No total, a Espanha tem 52 províncias, conforme a figura 2.

Figura 2: Espanha por Comunidades

Mapa guía de provincias y Comunidades Autónomas de España



Fonte: goo.gl/oZjt4C

As CCAA são: Andaluzia, com 8.399.043 (18,01%) habitantes; Aragón, com 1.317.847 (2,83%); Astúrias, com 1.051.229 (2,26%); Ilhas Baleares,

¹ Comunidade Autônoma é uma entidade territorial administrativa garantida pela Constituição e munida de certa autonomia legislativa com representantes próprios e certos poderes administrativos.

² Cidade Autônoma é uma área urbana com competências administrativas acima dos municípios, mas inferiores a das Comunidades Autônomas.

com 1.104.479 (2,37); Canárias, com 2.100.306 (4,51%); Cantábria, com 585.179 (1,26%); Castilha da Mancha, com 2.059.191 (4,42%); Castilha e Leão, com 2.472.052 (5,30%); Catalunha, com 7.508.106 (16,10%); Comunidade Valenciana, com 4.980.689 (10,68%); Extremadura, com 1.092.997 (2,34%); Galícia, com 2.732.347 (5,86%); La Rioja, com 317.053 (0,68%); Madrid, com 6.436.996 (13,80%); Comunidade Foral de Navarra, com 640.474 (1,37%) habitantes; País Vasco, com 2.189.257 (4,70%) e a Região de Múrcia, com 1.467.288 (3,15%) habitantes. As duas cidades autônomas são Ceuta, com 84.263 (0,18%), e Melilha, com 85.584 (0,18%).

Dentre estas CCAA, a que possui maior população é Andaluzia (constituída por oito províncias), seguida por Catalunha (que tem quatro províncias), Madrid (uniprovincial) e a Comunidade de Valência (com três províncias). Estas quatro comunidades representam 58,5% do total da população espanhola, ou seja, 27.315.834 de habitantes. A Quadro 12 mostra os números e porcentagens de cada CCAA e cidades autônomas.

Quadro 12: Distribuição de habitantes por Comunidades e Cidades Autônomas

Comunidades e cidades autônomas	Províncias	Habitantes	Porcentagem
Andalucía	Huelva	520.017	
	Sevilla	1.941.480	
	Córdoba	795.611	
	Jaén	654.170	
	Granada	917.297	
	Almería	701.211	
	Málaga	1.628.973	
	Cádiz	1.240.284	
Subtotal	8	8.399.043	18,01
Aragón	Huesca	222.909	
	Zaragoza	956.006	
	Teruel	138.932	
Subtotal	3	1.317.847	2,83
Astúrias	Astúrias	1.05.229	
Subtotal	1	1.051.229	2,26
Islas Baleares	Islas Baleares		

Comunidades e ciudades autónomas	Provincias	Habitantes	Porcentagem
Subtotal	1	1.104.479	2,37
Canarias	Las Palmas	1.098.406	
	Santa Cruz Tenerife	1.001.900	
Subtotal	2	2.100.306	4,51
Cantabria	Cantabria		
Subtotal	1	585.179	1,26
Castilla-La Mancha	Albacete	394.580	
	Ciudad Real	513.713	
	Cuenca	203.841	
	Guadalajara	253.686	
	Toledo	693.371	
Subtotal	5	2.059.191	4,42
Catilla y León	Ávila	164.925	
	Burgos	364.002	
	León	479.395	
	Palencia	166.035	
	Salamanca	339.395	
	Segovia	157.570	
	Soria	91.006	
	Valladolid	526.288	
	Zamora	183.436	
Subtotal	9	2.472.052	5,30
Cataluña	Barcelona	5.523.922	
	Gerona	753.054	
	Llérída	436.029	
	Tarragona	795.101	
Subtotal	4	7.508.106	16,10
Comunidad valenciana	Alicante	1;855.047	
	Castellón	582.327	
	Valencia	2.543.315	
Subtotal	3	4.980.689	10,68

Comunidades e cidades autônomas	Províncias	Habitantes	Porcentagem
Extremadura	Badajoz	686.730	
	Cáceres	406.267	
Subtotal	2	1.092.997	2,34
Galícia	La Coruña	1.127.196	
	Lugo	339.386	
	Ourense	318.391	
	Pontevedra	947.374	
Subtotal	4	2.732.347	5,86
La Rioja	La Rioja	317.053	
Subtotal	1	317.053	0,68
Comunidad de Madrid	Madrid	6.436.996	
Subtotal	1	6.436.996	13,80
Comunidad Floral de Navarra	Navarra	640.476	
Subtotal	1	640.476	1,37
País Vasco	Vizcaya	1.148.775	
	Guipúzcoa	716.834	
	Alava	323.648	
Subtotal	3	2.189.257	4,70
Región de Murcia	Murcia	1.467.288	
Subtotal	1	1.467.288	3,15
Ceuta	Ceuta	84.263	
Subtotal	1	84.263	0,18
Melilla	Melilla	85.584	
Subtotal	1	85.584	0.18
TOTAL	52	46.624.382	100%

Fonte: Adaptado pelos autores www.ine.es

Realizando uma retrospectiva a respeito do número de habitantes na Espanha, a sua população em 1970 era de 34.040.642 habitantes; em 1980, 37.493.072; em 1990, 38.860.827; em 2000, 40.470.182 e em 2010, 46.486.621. A Quadro 13 apresenta a taxa de crescimento da população espanhola de 2000 a 2014.

Quadro 13: Taxa de crescimento da população na Espanha de 2000 a 2014

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
TAXA	0,11	0,10	0,09	0,16	0,16	0,15	0,13	0,12
ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	-
TAXA	0,10	0,07	0,49	0,57	0,65	0,73	0,81	-

Fonte: www.ine.es

Observa-se que a taxa de crescimento da população aumentou, de 2000 até 2014. Esta tendência tem a ver, de acordo com o INE, com a relação entre o número de nascimentos e óbitos da população e também outros importantes elementos, tais como os dados de imigração e emigração na Espanha. As estatísticas mostram que a expectativa é que aumente o número de cidadãos com mais de 65 anos (cerca de 22%) até o ano 2030, superando esse índice em 2050.

Finalmente, observamos que a língua oficial é o castelhano, e como língua cooficial se reconhece o euskera, o galego e o catalão. De acordo com o INE, a religião predominante no país é o cristianismo católico, com 90,1% da população espanhola.

4.1.2. Sistema educativo da Espanha

Começamos esta sessão apresentando o sistema educativo espanhol, mostrando os resultados obtidos no PISA nas áreas de Leitura, Ciências e Matemática, para estudantes espanhóis de 15 anos de idade, de 2000 até 2015. Nesta mesma Quadro destacam-se as pontuações obtidas ao longo de seis avaliações, bem como a porcentagem de crescimento ou diminuição da pontuação nesta mesma área em relação à avaliação anterior.

Quadro 14: Resultados da Espanha no PISA

Área	Pontuação/Avaliação					
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Leitura	492	481	461	481	488	496
	-	-2,43%	-4,15%	+4,33%	+1,45%	+1,63%
Ciências	490	487	488	488	496	493
	-	-0,61%	+0,20%	0%	+1,63%	-0,60%
Matemática	476	485	480	489	484	486
	-	+1,89%	-1,03%	+1,87%	-1,02%	+0,41%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da OECD

O sistema educativo espanhol é considerado, em nível europeu, como descentralizado, já que as competências em matéria de educação têm sido transferidas da Administração Central para as CCAA, embora seja verdade que esses níveis de descentralização permanecem nas administrações autônomas e não decidem os níveis municipais ou escolares.

Para compreender adequadamente a situação atual da Espanha, apresentaremos alguns outros dados gerais de interesse. Especificamente no ano de 2014, a renda per capita foi de 22.780 euros. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atingiu 0,876 pontos e o PIB foi de 1.280 milhões de euros.

De acordo com estatísticas das despesas públicas com educação em 2013/2014, esse custo subiu para 44.974.574 euros em todo o país, o que corresponde a 4,36% do PIB. O gasto com educação por aluno nas escolas públicas foi de 7.861 euros, superior à média de 6.829 euros por aluno na UE.

Quanto ao número de docentes, de acordo com os dados apontados pelo MECD (2013), há um total de 785.849 professores atualmente em pleno exercício da docência. Destes, 670.778 se dedicam ao ensino de regime pré-universitário, estando 476.999 (71,50%) no setor público e 193.779 (28,50%) no setor privado/concertado. Os 115.071 restantes (até completar a 785.849) estão trabalhando no Ensino Superior; destes, 100.018 (86,92%) estão em instituições públicas e 15.053 (13,08%) em particulares. A Quadro 15 apresenta um resumo com estas informações.

Quadro 15: Professores em serviço em 2013 na Espanha

Quantidade	Regime	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Professores 785.849	670.778 Regime pré-universitario	85,36%	476.999 Públicos	71,50%
			193.779 concertados e privados	28,50%
	115.071 Regime universitário	14,64%	100.018 Públicos	86,92%
			15.053 Privados	13,08%

Fonte: www.mecd.gob.es

Os dados mostram claramente que a maioria dos professores em exercício de todas as etapas do sistema educativo trabalha em instituições públicas e exerce suas atividades em instituições prévias a universidade, ou seja, as que incluem a Educação Infantil, Ensino Fundamental o Ensino Médio (INE, 2016).

Desde o fim da ditadura militar até hoje, a Espanha tem sofrido contínuos ajustes legislativos expressos em diferentes leis para a educação. A primeira delas foi em 1970, nos tempos da ditadura. Com o início da democracia, desenvolveram-se diferentes leis orgânicas nos anos de 1980, 1985, 1990, 1995, 2002 e 2006. A lei que está atualmente em vigor é a Lei Orgânica 8/2013, Melhoria da Qualidade da Educação (LOMCE) que, como todas as outras leis, parte das falhas diagnosticadas do sistema educativo com o objetivo de melhorá-las.

É importante notar que a LOMCE (2013) alterou a Lei Orgânica de Educação (LOE 2/2006), não a revogando por completo, mas adaptando alguns dos seus artigos. Algumas outras medidas que são específicas para a LOMCE foram: (a) introdução de avaliações externas ao final de cada etapa; (b) criação de condições que orientam a formação profissional; (c) reorganização curricular entre o Estado e as CCAA; e (d) maior autonomia das escolas. Além disso, esta lei também visa reforçar certas características do sistema educativo, tais como: igualdade, competitividade, mobilidade social e a integração. Também apresenta um modelo educativo vinculado ao final do Ensino Médio, com o objetivo de reconhecer o melhor caminho de aprendizagem para cada estudante, o que permite direcionar adequadamente seus estudos e inspirações pessoais e profissionais, segundo a própria LOMCE.

A atual lei geral da educação é uma mistura da LOE (2006) e LOMCE (2013), composta por 156 artigos. Como pode ser observado neste último documento promulgado, no título III, nos capítulos I a IV, é onde se aborda a formação de professores no contexto espanhol e a apresentação das funções do professor. Um ponto particularmente relevante para este trabalho são aqueles artigos que fazem referência à formação inicial de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta informação é complementada com outros aspectos relacionados à formação permanente de professores, seus reconhecimentos e apoios e sua avaliação. É importante indicar que, a esse respeito, a LOMCE não modifica em nada o que a LOE já havia determinado sobre a formação inicial dos docentes. De fato, todos estes artigos do Título III são aqueles que constam na LOE e, simplesmente, foram assumidos pela LOMCE.

Todos estes aspectos se refletem na lei e a amplia, requerendo um desenvolvimento normativo posterior através de regulamentos de menor importância, tais como: decretos reais, ordens ministeriais etc.

Simultaneamente à renovação do sistema educativo que antecede a universidade, a Espanha sofreu uma mudança de adaptação de seu sistema de Educação Superior ao incorporar-se à Declaração de Bolonha de 1999, cuja finalidade era harmonizar os diferentes sistemas universitários dos países europeus para criar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES).

Assim, os principais objetivos do EEES são: (a) estabelecer um sistema universitário europeu dividido em graduação, mestrado e doutorado; (b) criar um sistema de crédito denominado *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS); (c) incentivar a mobilidade de estudantes e professores; (d) garantir a qualidade com o objetivo de desenvolver critérios e metodologias comparáveis; (e) promover o desenvolvimento, a cooperação interinstitucional por meio de projetos de mobilização e programas integrados de estudo, assim como as práticas de formação e investigação.

A Espanha foi um dos países europeus que aceitou o convite para cumprir os objetivos estabelecidos e, portanto, começou as reformas necessárias. Em 2001, publicou a Lei Orgânica Universitária (LOU 6/2001), que incorporava alguns aspectos em relação ao EEES. No entanto, foi necessário que a atual lei universitária espanhola se introduzisse plenamente no chamado Processo de Bolonha, no âmbito universitário; esta foi a Lei Orgânica 4/2007 que modificou a Lei Orgânica da Universidade (LOMLOU).

Esta modificação acredita na harmonização do sistema de Ensino Superior por meio de reformas na estrutura e na organização das universidades espanholas. Para o governo, essa mudança criaria um novo cenário comum, com base na mobilidade, no reconhecimento das certificações e na formação ao longo da vida. O EEES pretendia favorecer uma nova maneira de entender a universidade e sua relação com a sociedade, bem como oferecer uma formação de qualidade que atendesse aos desafios do conhecimento e as necessidades da atual comunidade espanhola.

No entanto, é amplamente reconhecido que esse processo possui várias limitações que têm levado a um desenvolvimento nem sempre ajustado para o que, teoricamente, se pretendia.

Depois das reformulações educacionais na Espanha, o sistema de ensino (incluindo no âmbito universitário) é organizado em cinco grandes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Secundária Pós-Obrigatória e Ensino Superior. Observa-se, na Quadro 16, a organização do sistema educativo espanhol.

Quadro 16: Organização do sistema educativo espanhol

Etapa	Curso /ciclo/ modalidade	Obrigato-rie- dade	Complemento CINE	Idade	Certificação mínima de seus profissionais		
Educação	1º ciclo	Não Obrigatório	CINE 0	0 a 3 anos	Mestre em Educação Infantil (licenciatura)		
Infantil	2º ciclo			3 a 6 anos			
Ensino Fundamental	1º	Obrigatório	CINE 1	6 a 12 anos	Mestre em Ensino Fundamental – séries iniciais (licenciatura)		
	2º						
	3º						
	4º						
	5º						
	6º						
Ensino Médio Obrigatório	1º		CINE 2	12 a 16 anos			
	2º						
	3º						
	4º						
Ensino Médio Pós-obrigatória	Formação Profissional de Graduação em Ensino Médio	Não Obrigatória	Ciclo Formativo; Artes Plásticas e Desenho ou Técnico Esportivo CINE 3	16 a 18 anos		Professor especialista em uma ou mais área do conhecimento (graduação + mestrado em educação)	
	Bachillerato		Artes – Ciências e Tecnologias – Humanas e Ciências Sociais. CINE 3				
Educação Superior	Formação Profissional de Ensino Superior		Não Obrigatória	Duración 2 años: CINE 4		Depois de 18 anos	Professor especialista em una ou mais área do conhecimento (graduação + mestrado em educação)
	Educação Universitária: Graduação			Duração mínima de 240 ECTS (4 anos): CINE 6			Formação em nível graduação
	Educação Universitária: Mestrado			Duração mínima de 60 ECTS (1 ano): CINE 7			Formação em nível mestrado
	Educação Universitária: Doutorado			Duração mínima de 3 anos: CINE 8			Formação em nível doutorado

Fonte: MECD

Como pode ser visto, a primeira etapa do sistema educativo espanhol é a Educação Infantil, que se desenvolve até 6 anos, e que corresponde ao nível CINE 0; não é obrigatória e se divide em ciclos: o primeiro até 3 anos e o segundo de 3 a 6 anos. A gratuidade da educação é garantida na Espanha nos cursos das etapas obrigatórias (Educação Fundamental e Ensino Médio).

Como acabamos de indicar, com o início da próxima fase, o Ensino Fundamental inicia a obrigatoriedade do sistema educativo. Esta etapa é para alunos com idades de 6 a 12 anos, o que corresponde a CINE 1. Assim, o Ensino Fundamental consiste em um total de 6 anos de escolaridade e tem por finalidade:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (art. 6. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014).

Nessa fase, os conteúdos estão organizados em áreas do conhecimento que são de caráter obrigatório, global e integrador: (a) o conhecimento do ambiente natural, social e cultural; (b) educação artística; (c) educação física; (d) idioma castelhano; (e) língua estrangeira; (f) matemática. Como apontado pelos regulamentos, a metodologia é orientada para o desenvolvimento global do estudante e a integralização de suas diferentes experiências e aprendizagens; isto supõe que se adapte aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada estudante.

A segunda etapa da Educação Obrigatória é o Ensino Médio (ESO). Esta etapa é desenvolvida em quatro anos, correspondendo ao CINE 2 e seus alunos têm entre 12 e 16 anos. Junto com o segundo ciclo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o Ensino Médio (ESO) é uma etapa de caráter gratuito e tem por finalidade:

Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. (Art. 10.1. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2014).

Depois que o estudante termina o ESO e decide continuar estudando, deve começar o Ensino Médio pós-obrigatório (16 a 18 anos), que corresponde ao CINE 3. Nessa etapa, o aluno pode optar por estudar duas modalidades: Bacharelado ou Formação Profissional do Ensino Médio, ambos com duração de 2 anos.

O Bachillerato oferece três possibilidades de escolha: artes (artes visuais, imagem e desenho ou artes cênicas, música e dança); Ciência e Tecnologia e Ciências Humanas e Sociais. A Formação Profissional do Ensino Médio oferece ciclo formativo de ensino médio, Artes Plásticas, Educação Esportiva, e Música e Dança.

O Ensino Superior não é obrigatório, e sua gratuidade não é garantida, embora exista uma cobertura pública para aqueles alunos que não tenham recursos para executar estes estudos, sem custos ou pagamentos reduzidos. Esta fase hospeda duas vias principais: a Universidade e a Formação Profissional do Ensino Médio.

Como já mencionado, atualmente, os estudos universitários na Espanha são regulados pela EEES, e organizados em graduação, mestrado e doutorado. As graduações correspondem ao nível CINE 6 e têm uma duração de 240 ECTS, ou seja, cerca de 4 anos de formação em uma determinada área do conhecimento. Os mestrados correspondem ao CINE 7 e têm uma duração entre 60 e 120 ECTS, ou seja, de 1 e 2 anos de estudo, sendo mais comum 60 ECTS. Os doutorados são o último nível acadêmico universitário e equivalem ao CINE 8. Segundo a atual legislação, a extensão do doutorado pode variar, sendo comum que se realize a tese em 3 anos, se houver dedicação exclusiva aos estudos, ou em 5 anos, se a dedicação for parcial. Outra opção é a Formação Profissional Superior, que equivalente ao CINE 4 e se desenvolve ao longo de um período de 2 anos, podendo-se optar por: Ciclo Formativo de Graduação Superior, Ensino de Artes Superior, Graduação Superior em Artes Plásticas e Desenho, Graduação Superior no Ensino de Esportes.

Como indicávamos, esta estrutura educacional está disponível a partir da aprovação da LOMCE, em dezembro de 2013. O regulamento considera que o estudante é o centro e a razão da educação, estabelece que os alunos tenham diferentes talentos com diferenças entre eles e o sistema de ensino deve contar com os mecanismos necessários para reconhecer e propor melhoria na sua aprendizagem. O atual regulamento é consciente da necessidade de transformar o sistema de ensino em colaboração permanente com todos os atores da comunidade educativa.

Na verdade, esta legislação, juntamente com a LOE 2006, também está preocupada com o trabalho em parceria com as administrações educativas autônomas e com as universidades, para que possam oferecer programas de formação para docentes com a finalidade de aumentar suas competências e conhecimentos por meio destes cursos.

4.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial do professor

Para compreender as trajetórias formativas dos professores na Espanha, vamos começar com a apresentação da evolução histórica da sua formação inicial até a atualidade. Seguiremos apresentando as leis que definem a formação inicial de professores, embasadas principalmente nas leis citadas LOE 2006 e LOMCE de 2013, assim como o desenvolvimento legislativo subsequente. Finalizaremos abordando os recursos econômicos que o país disponibiliza para a educação e que afetam diretamente a formação inicial de professores (utilizando indicadores sociais, tais como: PIB, IDH, renda per capita e as despesas que o governo prevê por ano com cada aluno).

4.2.1. Evolução histórica da formação inicial do professor

Ao longo da história da educação na Espanha é possível identificar diferentes marcos no que diz a respeito à formação inicial de seus docentes. Faremos um repasse sobre a trajetória histórica, estando conscientes de que não foi detectada uma profunda preocupação na regulamentação espanhola a este respeito até as últimas décadas, nem no sistema democrático atual. Esta situação se mantém especialmente no caso da formação inicial de professores do Ensino Médio e menos sobre os professores do Ensino Fundamental, onde tradicionalmente existe uma maior regulação. Descrevemos a evolução histórica da formação inicial dos professores na Espanha, ressaltando que não é objetivo deste trabalho fazê-lo de forma exaustiva; pelo contrário, o que é apresentado é uma síntese dessa trajetória.

Segundo Manso (2010), em 1570, no reinado de Felipe II, foi permitido que a Junta de Castilla avaliasse seus docentes e desse um título para aqueles que considerassem oportuno. É o primeiro momento histórico em que se reconhecem oficialmente aos futuros docentes a possibilidade de seu exercício. Em 1642, formou-se, em Madrid, uma associação chamada *Asociación Hermandad de San Casiano*, cujos objetivos principais eram emitir os títulos de professores e realizar tarefas de inspeção, fazendo controle das práticas educativas nas escolas.

No século seguinte, em 1771, foi promulgada uma Provisão Real sobre os requisitos para o exercício no ensino das *primeiras letras*. Este documento foi baseado nos critérios que a *Hermandad de San Casiano* tinha e aplicava há mais de um século.

Assim, em 1780, o rei Carlos III suprimiu a *Hermandad de San Casiano* e criou o *Colegio Académico del Noble de arte de primeras letras*. Esta mudança foi destinada a dar maior importância à formação inicial de professores, sem negar o componente político dessa instituição regida pelo próprio monarca. Depois de 16 anos, em 1797, criou a primeira Cátedra de Educação, com a finalidade de melhorar a formação teórica e prática dos futuros professores.

No século seguinte, em 1834, no marco histórico espanhol, foi criada uma comissão para estudar o currículo geral da Educação Básica e sua implementação; pretendia-se formalizar uma nova realidade do Ensino Fundamental e, para tanto, também introduziram questões a respeito da formação inicial e contínua que seus professores deveriam ter.

Assim, alguns anos depois, ao final do primeiro trimestre de 1839, criava-se a primeira Escola Normal na Espanha, que permitia a institucionalização da formação inicial de professores. Esta escola dependia diretamente do governo e manteve continuidade com a criação do Colégio Acadêmico da Nobre Arte de Primeiras Letras. No ano seguinte, em 1840, começaram a criar Escolas Normais Provinciais que funcionavam com centros associados da Escola Normal Central de Madrid. Naquele momento, a configuração dos docentes e sua formação inicial se organizavam da seguinte maneira:

- Maestro elemental: formado en alguna Escuela Normal de Provincia que habilitaba para la docencia en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria y cuya formación eran dos cursos académicos.
- Maestro Superior: formado en la Escuela Normal Superior de Madrid que habilitaba para el Ciclo Superior de Enseñanza y debía cursar un año más que los de elemental.
- Maestro Normal: formado en la Escuela Central que habilitaba para la enseñanza en las Escuelas Normales y debía cursar un año más que los de superior (Manso, 2010, p. 188).

Chegamos assim a um momento de grande relevância na história da educação espanhola, caracterizada pela promulgação da Lei Moyano, de 1857, que articulava de forma clara e oficial o sistema educativo espanhol da época.

A respeito da organização geral do sistema de ensino, não existiram mais leis nesta categoria até 1970, ou seja, a Lei Moyano permaneceu em vigor por mais de um século. No entanto, ocorreram modificações parciais da própria lei em diversos aspectos, como nos currículos e na formação inicial de professores.

Assim, especialmente a partir do início do século XX, ocorreram várias reformas no currículo dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais. As disciplinas das áreas científicas começaram a ter maior peso e ofereciam a formação de professores similar nos centros responsáveis pela formação. Além disso, a formação pedagógica dos professores estava começando a ter um espaço explícito como área de conhecimento específico, consolidando disciplinas teóricas de pedagogia na formação inicial dos docentes.

Segundo Manso (2010), mais especificamente o Decreto Real de 1901, valorizava a melhoria da formação de professores em comparação com outros países europeus. Este decreto organizava os centros normais para harmonizar ainda mais a formação inicial dos futuros professores. Esta normativa provocou críticas por diferentes grupos, especialmente centradas em recuperar a autonomia das escolas de magistério para que não fossem submetidas à formação dos Institutos Superiores. Esta situação foi resolvida com um novo regulamento publicado em 1903, em que reintegrava de novo as Escolas Normais o Magistério Elemental. Assim, foi devolvida a essas instituições formadoras a autonomia necessária para formar os futuros docentes.

Depois de quatro grandes modificações em seis anos (de 1898 a 1903), a realidade era muito semelhante à que existia em meados do século XIX, já que o próprio sistema da época se encontrava estagnado. A situação na Espanha no início do século XX era aparentemente tranquila mas motivada principalmente pela falta de avanço e de novas ideias (Manso, 2010).

Depois de um período calmo, sem mudanças inovadoras, em 1914, um novo decreto incluiu novas ações na formação dos professores nas escolas normais, em particular no que se referia ao aumento do número de horas de estudo na formação dos docentes.

No período da Segunda República Espanhola (1931 a 1936), a formação de professores foi uma chave essencial para a renovação educacional, já que faltava resolver as dificuldades identificadas a respeito da formação inicial. As modificações propostas estavam orientadas a reduzir as diferenças entre a teoria e a prática e, também, ampliar os fundamentos da pedagogia. As

reformas não tardaram a chegar, e desde 1931 encontram-se diferentes modificações na formação (inicial e contínua) dos docentes, assim como das condições de trabalho. Nesse período, por exemplo, começa um plano de carreira para os professores que visavam melhorar os seus salários; foi criada uma semana pedagógica para realizar formação contínua por meio do ensino nas universidades, entre outras medidas. Pretendia-se, portanto, que os docentes fossem considerados como profissionais com maior nível de escolaridade.

Nesta revisão histórica, sinalizamos como próximo período aquele que se inicia em 1936 e vai até 1970, ou seja, da Guerra Civil até a Ditadura Militar de Francisco Franco. Durante os três anos de guerra civil (1936 a 1939) e os anos sucessivos, a educação foi relegada para segundo plano. Os professores vinculados com o desenvolvimento de políticas da Segunda República foram sancionados e a educação tornou-se um instrumento ao serviço do regime político. Nesse período, as leis anteriores foram revogadas e desenvolvidos diversos planos de estudos para a formação inicial dos docentes.

Durante mais de 35 anos de ditadura, convém destacar dois marcos especialmente relevantes para nosso estudo: (a) em 1951, é aprovada a Lei do Ensino Médio, que introduz a criação de etapas pós-obrigatórias do Ensino Médio, o que abriu novas possibilidades de formação e, portanto, a necessidade de docentes; (b) o outro grande marco foi o derivado da promulgação da Lei Geral da Educação de 1970 (LGE), que analisaremos com mais detalhes a seguir.

A LGE tinha como principais objetivos da reforma educativa: (a) reduzir as taxas de analfabetismo; (b) superar os enfoques tecnocráticos; e (c) introduzir novos critérios pedagógicos, assim como metodologias e abordagens de ensino. Esta lei introduz o sistema educativo espanhol na perspectiva dos países do entorno europeu e começa a superar suas evidentes limitações e alguns enfoques educativos muito centrados nos ideais do catolicismo nacional.

Para compreender as mudanças ocorridas desde 1970, na Quadro 17 apresentamos as leis orgânicas de educação que definem a evolução histórica espanhola até os dias de hoje. Além disso, essa Quadro relaciona cada uma das leis com o partido político governante, e se a reforma abordava todo o sistema educativo (global) ou apenas aspectos específicos (pontual).

Quadro 17: Leis Orgânicas da Educação Espanhola

Lei	Partido de Governo	Reforma: Global ou pontual
LGE - 1970: Lei 14/1970, de 4 de agosto, Geral da Educação e Financiamento da Reforma Educativa.	Ditadura	GLOBAL
CONSTITUIÇÃO - 1978 - ARTIGO 27	UCD ¹	GLOBAL
LOECE - 1980: Lei Orgânica 5/1980, de 19 de junho, que regula o Estatuto das Escolas.	UCD	PONTUAL
LODE - 1985: Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, reguladora do Direito à Educação.	PSOE ²	PONTUAL
LOGSE - 1990: Lei Geral Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educativo	PSOE	GLOBAL
LOPEGCE - 1995: Lei Orgânica 9/1995, de 20 de novembro, da participação, evolução e governo dos centros docentes.	PSOE	PONTUAL
LOCE - 2002: Lei Orgânica 10/2002, de 23 de dezembro, da Qualidade da Educação.	PP ³	GLOBAL
LOE - 2006: Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação.	PSOE	GLOBAL
LOMCE - 2013: Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhoria da qualidade educacional.	PP	GLOBAL

1. A União do Centro Democrático teve um papel de protagonista no processo de transição, uma vez que estava no governo no período de 1977 a 1982.

2. O Partido Socialista Trabalhador Espanhol manteve no governo desde 1982 até 1996 e desde 2004 até 2011. É o principal partido do tipo progressista na Espanha.

3. O Partido Popular estava no governo entre os anos 1996 a 2004 e 2011 a 2016 e é considerado o principal partido conservador na Espanha.

Fonte: Elaboração própria

Como já mencionado, a LGE de 1970 foi um marco que permitiu superar alguns dos importantes atrasos históricos do sistema educativo espanhol. Os espanhóis tiveram que esperar para iniciar a época democrática para encontrar outro importante momento para a definição da educação na Espanha: referimo-nos à promulgação da Constituição de 1978 e, mais especificamente, no artigo 27. A Carta Magna foi assinada por uma ampla diversidade ideológica representada por membros do Partido Socialista Espanhol dos Trabalhadores, União de Centro Democrático, Aliança Popular (futuro Partido Popular), Partido Democrático da Catalunha e do Partido Socialista Unificado da Catalunha. O artigo 27 foi alterado da seguinte forma:

Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Com o objetivo de desenvolver parte dos parágrafos do artigo 27, em 1980 o partido no poder, UCD, promulgou a Lei Orgânica 5/1980, de 19 de junho, que regula o Estatuto dos Centros Escolares (LOECE). No entanto, 2 anos depois começaria o governo presidido pelo PSOE promulgando um pacote de Leis Orgânicas que, entre outras questões, revogaram a LOECE.

Assim, a reforma global do sistema de ensino ocorreu em 1990, por meio da Lei Orgânica Geral do Sistema Educacional (LOGSE), que ampliou a

obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 14 aos 16 anos, segregando a Educação Geral Básica (6 aos 14 anos) definida na LGE de 1970 em duas em diferentes etapas: a Educação Fundamental (6 a 12 anos) e o Ensino Médio Obrigatório (12 aos 16 anos). Configura, portanto, o ensino obrigatório e gratuito por um total de 10 anos.

É verdade que alguns anos antes da LOGSE, o mesmo PSOE havia promulgado a Lei Orgânica 8/1985 de 3 de julho, reguladora do Direito à Educação (LODE), que revogou LOECE de 1980 e deu um novo impulso ao processo de modernização da educação na Espanha, além de realizar importantes parágrafos do artigo 27 da Constituição. Um aspecto importante da LODE foi a criação de uma rede de escolas concertadas, que foram agregados ao ensino público ou privado. Trata de instituições educacionais administradas por entidades privadas, porém sustentadas com financiamentos públicos. Esta lei impulsionou a base para o desenvolvimento do sistema educativo espanhol e a prova disso é que continua em vigor até hoje.

Junto com a LODE e a LOGSE, o conjunto de leis orgânicas do PSOE finaliza com a publicação da Lei Orgânica 9/1995, de 20 de novembro, com a participação, a avaliação e com o governo dos centros docentes (LOPEGCE). Pretendeu-se desenvolver e modificar algumas das leis estabelecidas em relação à avaliação e a administração das escolas e com a participação da comunidade educativa para melhorar a qualidade da escola.

No início do atual século, o governo do PP promulgou a primeira lei de educação proposta por esse partido, a Lei Orgânica 10/2002, de 23 de dezembro, intitulada *Qualidade da Educação* (LECO). Essa lei nunca chegou a ver a luz do dia, uma vez que dois anos mais tarde o PSOE ganharia as eleições, paralisaria o desenvolvimento desta lei e colocaria em vigor a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, intitulada *Lei Orgânica da Educação* (LOE). A LOE não tinha grandes modificações em relação à LOGSE, embora necessitasse dessa atualização, já que estava em vigor há quase 20 anos, e o país apresentasse mudanças culturais, econômicas, políticas etc., nesse mesmo período.

Para terminar este histórico, está em vigor, desde 2013, a Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para *Melhorar a Qualidade da Educação* (LOMCE) no âmbito legislativo presidida pelo PP, desde 2011. Trata-se, portanto, da primeira lei em movimento para a formação política do partido conservador. É importante recordar que a LOMCE (2013) teve somente um artigo intitulado *Modificação da Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação*, e que, portanto, há vários aspectos da LOE que não foram modificados, entre eles,

os relacionados com a formação de professores. Dessa forma, atualmente as leis gerais que organizam a educação na Espanha são a LODE (1985), a LOMCE (2013) e aquelas articuladas com a LOE (2006) que não foram modificadas com a LOMCE.

Apesar da percepção de mudanças contínuas nas políticas educacionais espanholas, a análise da Quadro apresenta modificações realizadas pelos dois partidos políticos e que apenas algumas leis orgânicas foram alteradas no sistema educacional.

4.2.2. *Legislação na formação inicial do professor*

Para compreender a organização da formação inicial de professores da Educação Básica no território espanhol, devemos nos basear nas leis orgânicas vigentes. Como já foi sinalizado, a LOMCE (2013) modificou um total de 65 artigos da LOE (2006), assim como duas disposições adicionais, duas transitórias e três finais. Os artigos da LOE que afetavam a definição da formação inicial de professores não foram modificados pela LOMCE e, portanto, continuam vigentes.

Assim, o Capítulo I, do Título III, da LOE (2006) descreve as funções dos professores como segue:

(a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados, (b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza; (c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias; (d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados; (e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; (f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros; (g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática; (h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo; (i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas; (j) La participación en la actividad general del centro; (k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros; (l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente (Artículo 91).

Por outro lado, o Capítulo II, do Título III da mesma lei refere-se às diferentes etapas em que os professores podem exercer sua profissão. Isto é explicitado nos artigos 92, 93 e 94, onde se definem os perfis dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Obrigatório (ESO) e *Bachillerato*, respectivamente. Os artigos 95, 96, 97, 98 e 99 referem-se aos professores que exercerão a formação profissional, educação artística, educação de línguas, educação esportiva e ensino de jovens e adultos, respectivamente.

Mais especificamente, o artigo 100 é dedicado exclusivamente para discutir a formação inicial de professores:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica. (Artículo 100).

Os artigos seguintes também abordam questões essenciais da profissão docente, tais como: (a) incorporação de professores nas escolas públicas (Art. 101); (b) educação permanente (Art. 102.); e (c) formação permanente de professores em escolas públicas (art. 103).

O capítulo IV recai igualmente sobre a relevância dos professores e se dedica ao «Reconhecimento, apoio e avaliação dos professores». Mais especificamente, o artigo responde aos seguintes itens: (a) reconhecimento e apoio para professores (Art. 104); (b) medidas para os professores de escolas públicas (art. 105.); e (c) avaliação da função docente (art. 106).

Além dos artigos relacionados na LOE, o modelo social vigente requer uma mudança sustentável e profunda nas formas de ensino. Encontramo-nos em uma sociedade que avançou amplamente nas últimas décadas e o

sistema educativo necessita não apenas de investimentos, mas também de novas práticas pedagógicas.

Neste sentido, destaca-se que nem a LOE e nem a LOMCE realizaram ações concretas para melhorar os aspectos metodológicos ou práticos do ensino que poderiam servir para atender à diversidade de aprendizagem dos nossos alunos. Nessa mesma linha, seria também conveniente que os apontamentos pudessem contribuir para a mudança de paradigmas voltados para o ensino da docência, focalizada principalmente na aprendizagem. Este desafio deve estar sempre presente nos programas de formação de professores (nos futuros e naqueles que já estão em exercício).

Para completar a organização da formação inicial dos professores na Espanha, são necessários não apenas os regulamentos relativos à educação prévia à universidade (a que se dedicam a LOE e a LOMCE), mas, também, e acima de tudo, à nova legislação que começa a se desenvolver em paralelo no âmbito universitário como consequência do EEES.

É por isso que, o parágrafo nº 4 do artigo 100, da LOE indica que «la formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y posgrados del EEES según lo que establezca la correspondiente normativa básica». Fica claro nesse texto que o desenvolvimento do regulamento a respeito do ensino universitário está pendente, conforme o EEES.

Em 2007, foi publicada a Lei Orgânica 4/2007, que Modifica a Lei Orgânica Universitária (LOMLOU), que serviu para organizar todo o sistema universitário espanhol. Juntamente com esta Lei Orgânica e sua necessária alteração, foi publicado, em dezembro de 2007, o BOE número 32. O Decreto Real 1393/2007 estabeleceu a organização dos planos universitários, incluindo, obviamente, os títulos oficiais de Mestrado em Educação da Infantil, Mestrado em Ensino Fundamental (séries iniciais) e Professor do Ensino Fundamental, Ensino Médio, *Bachillerato* e Formação Profissional e Ensino de Línguas. Estes cursos habilitam os seus egressos atuar como docentes nas respectivas etapas de ensino.

Uma característica importante da docência (independentemente se o exercício é realizado em etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) é que, tal e como indicado no Artigo 24 do Decreto Real 1393/2007, é uma profissão regulamentada³. Consequentemente, foi

³ A profissão regulamentada é uma profissão que só pode ser exercida por meio de certas condições estabelecidas por lei ou regulamento. As condições são geralmente alguns estudos oficiais que têm uma série de exigências que devem ser cumpridas. Decidiu-se que uma profissão

necessário que, além da LOMLOU e o Decreto Real mencionado anteriormente, fossem publicadas três ordens para definir cada um dos três programas universitários: (a) Ordem ECI/3854/2007, que estabelece os requisitos para a verificação de títulos universitários oficiais que habilitam para o exercício da profissão docente na Educação Infantil; (b) Ordem ECI/3857/2007, que estabelece os requisitos para a verificação de títulos universitários oficiais que habilitam para o exercício da profissão docente no Ensino Fundamental; (c) Ordem ECI/ 3858/2007, que estabelece os requisitos para a verificação de títulos universitários oficiais que habilitam para a prática da profissão do Ensino Médio e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Línguas.

A segunda seção apresenta os anexos desses três regulamentos os quais refletem as competências profissionais que os estudantes de cada uma dessas titulações devem adquirir após sua formação inicial. É necessário que toda titulação universitária tenha anunciadas as competências profissionais que os estudantes devem adquirir. Neste caso, por se tratar da docência de uma profissão regulamentada, estas competências são definidas pelo próprio MECD. Devido à relevância deste aspecto, considera-se interessante saber cada uma delas. As competências definidas para os egressos do Mestrado em Educação Infantil são:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y

é regulamentada quando é considerada socialmente relevante. Daí a importância de que a docência seja considerada profissão regulamentada.

multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.

7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

8. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

9. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

11. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

No caso do Mestrado em Ensino Fundamental, as competências definidas pela MEC/D na Ordem correspondente são:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar

las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por último, as competências definidas para os graduados do Mestrado em Ensino Médio e *Bachillerato*, Formação Profissional e Ensino de Língua são:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

A fim de manter a qualidade dos programas universitários (graduação, mestrado e doutorado), tanto em instituições públicas como privadas, a Agência Nacional de Avaliação de Qualidade e Acreditação (ANECA) é reconhecida como o organismo responsável em nível nacional. Em nível de CCAA, existem agências de avaliação semelhantes que, em alguns casos, também têm o poder de realizar os mesmos processos avaliativos que a própria ANECA.

Em qualquer caso, a ANECA tem como objetivo garantir a qualidade dos Sistemas de Educação Superior em desenvolvimento e parte dos princípios de independência, objetividade e transparência, conforme os critérios estabelecidos para o EEES pela UE e sua própria agência de qualidade, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

A ANECA desenvolve diferentes programas para cumprir os seus objetivos. Entre eles, aqueles que têm uma relação mais próxima com a garantia da qualidade dos títulos universitários (incluindo os três que habilitam para a profissão docente): Programa Verifique; Programa Monitor; Programa Acredita; Programa Plus e Programa AUDIT. Na Quadro 18 são apontados os principais objetivos destes programas.

Quadro 18: Programas da ANECA em relação com o desenvolvimento das titulações universitárias na Espanha.

No	Programas	Objetivos
1	Programa Verifica	Avaliação das propostas dos planos de estudos desenhados em consonância com os objetivos estabelecidos na construção da EEES.
2	Programa Monitor	Realiza a continuação do Programa Verifica até apresentar o novo para renovar sua autorização.
3	Programa Acredita	Realiza a verificação da renovação do funcionamento inicial e da emissão dos certificados. .
4	Programa Acredita Plus	Atua na verificação da renovação do funcionamento e da obtenção dos certificados.
5	Programa AUDIT	Dirigido às instituições universitárias para orientar a garantia da qualidade.

Fonte: <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>

A análise às políticas realizadas até o momento nos permite conhecer as estruturas legais que definem como deve ocorrer a formação inicial dos professores na Espanha, que devem ter uma certificação universitária de Graduação, no caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental (6 a 12 anos), e Mestrado, no caso de professores do Ensino Fundamental (12 a 15 anos) e do Ensino Médio. Uma ou outra modalidade concede a esses docentes a formação pedagógica e didática necessárias para atuar na etapa educativa correspondente.

Compreendemos que a formação dos professores é fundamental para garantir a qualidade de um sistema educativo; também é imprescindível não apenas o compromisso dos docentes que já estão no exercício de sua profissão, mas também adequar e atualizar a formação inicial daqueles que estão se preparando para serem professores. A formação inicial deve ser orientada para atender às necessidades reais profissionais, promovendo iniciativas inovadoras e de pesquisa e com a finalidade de adquirir um conjunto de competências profissionais que os docentes devem implantar em suas práticas educativas.

4.2.3. Itinerário dos recursos econômicos para a formação inicial do professor

De acordo com a Rede Europeia de Informação sobre Educação (EURYDICE), a Espanha tem um modelo descentralizado de gestão e administração do sistema educativo, de modo que as competências educacionais estejam compartilhadas entre a Administração Central do

Estado (representado no MEC) e as CCAA (representadas no Conselho ou no Departamento de Educação).

A Constituição espanhola de 1978 permitiu a possibilidade de transferir as competências administrativas da educação do governo central (Ministério da Educação) para as CCAA. Assim, três anos depois, em 1981, já tinha sido transferida essa competência para as comunidades da Catalunha e do País Basco. Até o ano de 1990, também se incorporaram as comunidades de Andaluzia, Valência, Galícia, Ilhas Canárias e Navarra. As outras CCAA foram incorporadas ao longo da década dos anos 1990 até o dia 1º de janeiro de 2000; entre elas, estavam Astúrias, Aragão, Cantábria, Castilha La Mancha, Castilla e Leão, Extremadura, Ilhas Baleares, La Rioja, Madri e Múrcia.

A Constituição espanhola reconhece o direito da autonomia das 17 CCAA que compõem o país e as administrações locais, o que supõe também propiciar uma descentralização de temas políticos e financeiros para o funcionamento eficaz do Estado em vários aspectos administrativos, incluindo a educação.

Do ponto de vista financeiro e econômico, o sistema geral de financiamento das CCAA ocorre mediante um acordo multilateral entre elas e o Estado, com o objetivo de garantir a solidariedade inter-regional e um determinado valor de gasto para a prestação de serviços públicos básicos, como a educação, em todo o território espanhol. As CCAA têm uma ampla gestão, com capacidade de aprovar seus próprios orçamentos anuais e de determinar suas principais partidas. Tudo isso se sintetiza nas seguintes competências (Ministério da Fazenda e Administração Pública do Governo da Espanha, 2016):

- Competencias legislativas y ejecutivas exclusivas. Es el caso, entre otros de servicios sociales, agricultura y ganadería, pesca interior, industria, comercio, turismo, juventud o deportes.
- Competencias para el desarrollo de la legislación básica del Estado, así como para la puesta en marcha de esta legislación. Es el caso de medioambiente, política económica, protección de los consumidores, educación, asistencias sanitaria o salud pública.
- Competencias para la ejecución de la legislación aprobada en exclusiva por el Estado. es sobre todo el caso de empleo y formación profesional.
- Competencias legislativas y ejecutivas, si bien indistintas de las que tiene el Estado en la misma materia, de modo que ambos niveles administrativos pueden llevar a cabo las mismas acciones e iniciativas.

Tendo em conta a descrição realizada sobre as competências das CCAA, a regulação do setor da educação é determinada pela última delas

(competência legislativa e executiva) e, portanto, esta questão é normatizada com a colaboração entre a administração central e as autônomas.

Por outro lado, as CCAA têm sua própria autonomia financeira, porém esta é definida em última instância, tanto pelos recursos e impostos próprios como por determinadas assinaturas orçamentárias do Estado que, do mesmo modo, procedem das principais receitas com que contam o governo central. As CCAA colaboraram com o Estado por meio dos seguintes órgãos e instrumentos (Ministério da Fazenda e Administração Pública do Governo da Espanha, 2016):

- La Conferencia de Presidentes, de la que forman parte el Presidente del Gobierno y los Presidentes de las CCAA.
- Las Conferencias Sectoriales sobre materias concretas, en las que participan el Estado y todas las CCAA.
- Las Comisiones Bilaterales de Cooperación, entre el Estado y una determinada Comunidad Autónoma.
- Las Comisiones Sectoriales, Grupos de Trabajo y Ponencias de composición técnica y adscritos en gran medida a las conferencias Sectoriales, que garantizan el sistema de cooperación interadministrativa permanente que el sistema descentralizado requiere.
- La financiación estatal, los Planes y Programas adoptados de forma conjunta con otras Administraciones. Por ejemplo mediante el Fondo de Financiación Autonómico.

Os conflitos pelo exercício da competência se resolvem por meio de acordos de cooperação e diálogo. Se não houver acordo, o Tribunal Constitucional resolve os conflitos de competência e monitora o cumprimento do regulamento previsto nas leis correspondentes.

Entre os 14 ministérios atuais do Governo espanhol, o MECD é a representação da estrutura administrativa geral do Estado que é responsável pela preparação, gestão e implementação de políticas governamentais em matéria de educação, cultura e esporte. Para atingir os objetivos desse ministério, estima a necessidade da realização das seguintes tarefas ou responsabilidades (MECD de 2016):

- La propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa, de formación profesional y de universidades.
- La ordenación, evaluación e innovación de las enseñanzas que integran el sistema educativo español.
- La realización de programas de cualificación profesional y de innovación educativa.
- La programación y gestión de la enseñanza en su ámbito de competencia.

- El desarrollo y difusión de las orientaciones educativas en el campo de las enseñanzas de régimen especial.
- La promoción de la formación profesional y la ordenación académica básica de sus enseñanzas correspondientes.
- El diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio.
- El fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y la promoción de las políticas de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal en el ámbito de la educación.
- La dirección de la política de personal docente.
- El impulso y coordinación de las relaciones con las CCAA y las corporaciones locales en materia educativa.

No contexto espanhol, e com base no orçamento geral do Estado, existem ações orientadas de forma específica e explícita para a formação de professores. A LOMCE (2013), ao não modificar alguns dos artigos da LOE (2006), ratifica, entre outros artigos, o que está dedicado ao financiamento da formação de professores. Especificamente, referimo-nos ao Art.105, intitulado «Medidas para profesores de escuelas públicas», indicando (LOE de 2006: 17185):

1. Corresponde a las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.
2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:
 - a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.
 - b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.
 - c) El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.
 - d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.
 - e) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

O Plano de Estatística Nacional (PEN) fornece anualmente informações sobre os gastos em todos os níveis de ensino por parte de todas as Administrações Públicas. Esses gastos aparecem relacionados em função de critérios estabelecidos: o tipo de administração, a atividade educacional ou o tipo de gasto econômico.

Os últimos resultados dos gastos em educação com o ensino superior e não superior pelo MECD, em 2013, totalizaram 44.974.574.10 euros. Para realizar a distribuição do orçamento nacional entre as diferentes CCAA, realiza-se uma proporção em função do número de estudantes que vivem em cada CCAA.

Não há nenhum valor definido pelo MECD para os gastos específicos de formação de professores, uma vez que todas as CCAA recebem recursos do Ministério e elas têm autonomia para gerenciar as despesas relacionadas com a educação, de acordo com um plano estratégico aprovado. Portanto, é impossível concluir qual a quantidade de valores destinados especificamente para a formação de seus docentes.

4.3. Modelo de formação inicial de professores

No presente subitem abordaremos os seguintes aspectos: (a) as instituições de formação de professores para a Educação Básica; (b) como se realiza o acesso aos programas de formação inicial; (c) quais são as estruturas das atuais licenciaturas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e (d) qual o certificado obtido ao final de cada curso realizado.

A este respeito, é relevante notar as recentes mudanças que têm ocorrido com as titulações universitárias na Espanha. Estes processos de mudança foram justificados a partir das diretrizes propostas pelos países que compõem a União Europeia que aderiram à reforma do Ensino Superior no continente europeu. Referimo-nos ao chamado Processo de Bolonha ou EEES.

No campo específico da formação inicial de professores da Educação Básica, a reforma produzida pelo EEES foi oportuna para repensar a organização curricular dos planos de estudos, podendo orientar estes no sentido interdisciplinar, assim como permitir maior autonomia nos programas que habilitam os egressos como docentes.

4.3.1. Instituições formadoras de professores da Educação Básica

O MECD é apresentado como o principal regulador e executor de políticas educativas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e determina orientações por meio de suas Leis e Decretos que justificam os movimentos para melhorar a qualidade da educação espanhola.

As principais ações do MECD visam: (a) à proposta e desenvolvimento de uma política governamental em educação e na formação profissional e acadêmica; (b) organização, evolução e inovação da educação integral e do sistema educativo espanhol; (c) aplicação dos programas de qualificação profissional e inovação educacional; (d) planejamento e gestão do ensino no campo de sua competência; (e) desenvolvimento e disseminação de orientações educativas no ensino de regime especial; (f) promoção da formação profissional e organização acadêmica; (g) desenho, planejamento e gestão de políticas públicas para bolsas de estudo e ajuda aos estudantes; (h) promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação e às políticas de igualdade; (i) orientação de políticas para o ensino; (j) promoção e coordenação das relações com as CCAA e as corporações locais (MECD, 2016).

Sobre o desenvolvimento dos regulamentos promulgados pelo MECD, deve-se notar que, por vezes, tal como aconteceu na educação brasileira, existem momentos em que ocorrem muitas mudanças políticas que também afetam a formação inicial do professor. Além disso, as políticas sobre as universidades, como principais instituições responsáveis pela formação inicial docente, não têm um alinhamento adequado; mas, pelo contrário, existe uma falta de vinculação entre a regulação da educação anterior a universidade e a das instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, a formação inicial de professores da Educação Básica na Espanha é realizada em universidades públicas e/ou privadas. As universidades privadas são criadas por pessoas físicas ou jurídicas em virtude ao parágrafo 6º do artigo 27 da Constituição Espanhola, de acordo com os princípios constitucionais e com o consentimento das legislações correspondentes. Por outro lado, as instituições públicas são aquelas criadas e mantidas pelo governo com recursos públicos destinados à educação.

Para uma visão quantitativa das universidades públicas e privadas espanholas, no Quadro 19 apresentamos a distribuição dessas instituições em todo o território espanhol.

Quadro 19: Instituições de Ensino Superior

Instituições	Quantidade e porcentagem	Presencial ou não presencial	Quantidade	Porcentagem
Públicas	50	Presencial	47	97,8%
	59,52%	Não presencial	1	2,2%
Privadas	34	Presencial	29	85,3%
	40,48%	Não presencial	5	14,7%

Fonte: MECD (2016)

Como apresentado na Quadro 19, atualmente, em todo o território espanhol existem 84 instituições de Ensino Superior, sendo 50 instituições públicas (47 cursos presenciais e 1 não presencial) e 34 privadas (29 presenciais e 5 não presenciais). Como podemos ver, as instituições presenciais seguem sendo a opção da maioria, tanto para as universidades públicas como as privadas.

As instituições não presenciais são aquelas que realizam os cursos a distância e de forma *online*, onde os professores e os estudantes não têm encontros no mesmo local físico. Assim, o estudante tem autonomia para organizar os seus horários de estudo utilizando a tecnologia, onde os professores mediam o processo de aprendizagem. No entanto, as instituições presenciais são aquelas que exigem que os professores e os estudantes tenham parte do seu processo formativo, compartilhando o mesmo tempo e espaço físico em, pelo menos, 75% de presença nas aulas programadas.

4.3.2. Acesso aos programas de formação inicial

O território espanhol conta com universidades públicas e privadas. As universidades públicas trabalham fundamentalmente com o financiamento das administrações educativas, e contam também com os centros de educação adscritos⁴, onde também se desenvolve a formação inicial do professor.

Para iniciar os estudos em qualquer graduação em universidades públicas e privadas na Espanha, os caminhos possíveis de acesso são: (a) Prova de Acesso à Universidade (PAU)–*Bachillerato*; (b) Pessoas com mais de

⁴ São instituições privadas que oferecem a mesma titulação e certificação que as universidades públicas às que dependem. Por ser centro de Ensino Superior privado, o acesso à graduação e ao mestrado segue de acordo com a regulamentação das universidades privadas, o que significa que não existem exigências de notas de corte derivadas da prova de Acesso à Universidade (PAU).

25 anos; (c) Formação Profissional do 2º grau, Módulos III e Ciclos Formativos de Ensino Superior; (d) Portadores de diplomas; (e) alunos com estudos no exterior; (f) experiência profissional (com idades de 40 a 45 anos); e (g) deficiência e necessidades educativas especiais.

Todos estes possíveis acessos às universidades são oficializados no Boletim Oficial da Educação (BOE) nº138, na Sec. I, p. 43307, de 7 de junho de 2014, de acordo com o Decreto Real 412/2014, que estabelece as normas básicas dos procedimentos de admissão para o Ensino Superior (BOE, 2014). Embora seja verdade que o acesso mais comum e habitual é a PAU, após a conclusão do Ensino Médio – *Bachillerato*.

4.3.2.1. Prova de Acesso Universitário (PAU)

Esta prova de acesso, adequada ao currículo do Ensino Médio (*Bachillerato*), envolvendo diferentes áreas do conhecimento tem como objetivo avaliar, por um lado, o desenvolvimento acadêmico dos estudantes em cursos de *Bachillerato* e, além disso, por meio de alguns exames, comprovar seus conhecimentos adquiridos nesta etapa educativa.

Estes exames são desenvolvidos durante três dias, de forma intensa, e ocorrem em uma primeira chamada em junho e uma segunda extraordinária em setembro, quando começam as aulas na universidade. Isto significa que os estudantes que realizaram a PAU em setembro ingressam alguns dias após o início do primeiro ano letivo. Por outro lado, os estudantes podem se apresentar quantas vezes forem necessárias para a realização da PAU, já que a aprovação nesse exame nem sempre garante o ingresso no curso escolhido, uma vez que isso depende das vagas disponíveis e das notas de corte divulgadas pela PAU.

Os exames da PAU estão divididos em duas fases: geral e específica. A fase geral é aquela de caráter obrigatório e tem como objetivo avaliar a maturidade e as competências básicas que devem ser alcançadas pelo estudante ao final do Ensino Médio (*Bachillerato*), especialmente no que se refere à compreensão de textos, análise do uso da linguagem, relação, síntese e expressão de ideias, conhecimento básico de língua estrangeira e conhecimentos básicos em geral. A etapa específica da prova é voluntária e tem como objetivo avaliar os conhecimentos e habilidades em determinadas áreas do conhecimento escolhidas pelo candidato.

Após a realização desses exames, cada estudante receberá uma pontuação de 0 a 10 em cada um dos exercícios realizados, e sua média

aritmética configurará a nota final obtida após a PAU. Quando a média final for superior a 5 pontos, considera-se que o candidato está aprovado na PAU. Aqueles que realizaram a fase específica deverão obter pelo menos 4 pontos na classificação geral.

Realizada a PAU, para entrar na universidade, o requerente obtém uma nova classificação final composta por 40% da PAU e 60% da nota média do *Bachillerato*. Os valores desta pontuação definitiva podem ter de 0 e 14 pontos.

Como ocorre no Brasil, para acessar as universidades públicas na Espanha a administração utiliza uma nota de corte para a admissão nas diferentes graduações, de acordo com as vagas ofertadas. O MECD foi responsável por organizar a seleção dos candidatos para o ano letivo 2015/2016, mediante o sistema de notas de corte. Os dados desse processo têm sido publicados pelo próprio Ministério em seu *site* intitulado *Que estudio, donde en la Universidad* (MECD, 2016).

Para acessar a Graduação em Educação Infantil nas 10 universidades públicas que ofereceram vagas, a nota de corte mais alta foi de 8,83 pontos e a mais baixa de 7,764. A pontuação mais alta corresponde a 63,07% do total de 14 pontos da PAU (pontuação final) e a mais baixa, 55,45%. No caso da graduação em Ensino Fundamental (séries iniciais), a nota mais alta de corte foi de 8,818 (62,98%) e a menor de 7,876 pontos (56,25%).

Vale ressaltar que as notas de acesso às graduações de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) não envolvem notas de qualificação muito altas, porque não excedem a 64% do total. Por outro lado, nas graduações de Medicina e Biomedicina Experimental Básica das 10 universidades públicas encontram-se as maiores pontuações da nota de corte das graduações da Espanha; ou seja, 12,819 (91,56%) e a mais baixa de 12,606 (90,04%) pontos. Em outra área distinta da área da saúde, destacam as graduações de Engenharia Aeroespacial e Biotecnologia, cuja nota de corte mais alta foi de 12,491 (89,22%) e a mais baixa de 11,920 pontos (85,14%).

Os dados apresentados até este momento mostram que entre os estudantes nas carreiras de biomédicas e algumas de engenharia se encontram aquelas que têm altos registros acadêmicos nos estudos prévios à universidade; por outro lado, na área da educação encontramos, como está acontecendo atualmente nas universidades brasileiras, registros acadêmicos inferiores.

4.3.2.2. Pessoas com mais de 25 anos

No Cap. IV, 1ª seção do Decreto Real 412/2014, são descritos procedimentos específicos para o acesso e admissão de pessoas com mais de 25 anos de idade para a universidade (BOE, 2014). Essa seção afirma que os candidatos que não têm nenhuma titulação acadêmica relacionada com o Ensino Superior poderão acessá-la mediante a realização de um exame nas universidades públicas.

Portanto, são as instituições de ensino responsáveis pela convocação dos exames de acesso para cada área de ensino. Devem ser reservadas, pelo menos, 2% das vagas disponíveis para o acesso de novos estudantes com mais de 25 anos de idade. O candidato pode se inscrever e participar dos exames quantas vezes quiser; não há limite para a participação nas chamadas para superar a prova de acesso dos candidatos com mais de 25 anos.

A avaliação de acesso também está regulamentada pelo Decreto Real 412/2014, publicada no BOE (2014), estruturada em duas etapas: a primeira geral e outra específica. A primeira fase terá como objetivo avaliar a maturidade e idoneidade dos candidatos para que possam concluir com êxito os estudos escolhidos, assim como sua capacidade de raciocínio e comunicação escrita. Por outro lado, a segunda fase tem como objetivo avaliar as habilidades, capacidades e aptidões dos candidatos para desenvolver com sucesso os diferentes cursos oferecidos pelas universidades, vinculando estas provas com distintas áreas de conhecimentos específicos: (a) Artes e Humanidades; (b) Ciências; (c) Ciências da Saúde; (d) Ciências Sociais e Direito; e (e), Engenharia e Arquitetura.

Concluído o processo de avaliação e da prova específica, o candidato terá preferência para ser admitido na universidade na qual realizou as provas de acesso na área de conhecimento de sua escolha.

4.3.2.3. Formação Profissional de Ensino Médio Pós-Obrigatório, Módulo III e Ciclos de Formação Superior

O acesso à universidade por meio desta via está estabelecido pela LOE (2006) e LOMCE (2013), que definem os procedimentos de admissão, os critérios de avaliação e as normas para a certificação dos títulos oficiais daqueles estudantes que não acessaram a universidade com o título de *Bachillerato*.

Para a admissão destes candidatos nas universidades públicas, eles deverão realizar uma prova de acesso que está regulamentada pelo Decreto Real 1892/2008, em que todos os candidatos devem, pelo menos, fazer 5 de

um total de 10 pontos. Para a obtenção da nota final de acesso, é levado em conta tanto a qualificação obtida nas provas específicas como as médias das notas no ciclo de formação da graduação. Esta nota final é a que determina a classificação para acessar os seus estudos universitários escolhidos na instituição correspondente.

O candidato somente poderá ser admitido nas universidades públicas que oferecem os estudos para os quais deseja fazer; passar no processo de seleção; realizar a inscrição; realizar o pagamento das taxas e entregar a documentação exigida.

4.3.2.4. *Portadores de Diplomas*

As universidades públicas espanholas reservam pelo menos 1% (e no máximo 3%) de suas vagas para o acesso de candidatos já graduados, ou seja, para aqueles que já têm uma titulação de nível superior ou equivalente.

Normalmente, a solicitação da pré-inscrição se realiza online mediante as páginas eletrônicas das CCAA, onde o pedido é validado e a solicitação e a documentação são entregues depois de verificar se o candidato preenche todos os requisitos. Nesse pedido, o candidato deve completar corretamente o formulário e escolher a carreira e a universidade que deseja estudar, por ordem de preferência. A universidade que recebe a inscrição poderá solicitar o resultado da prova específica de acesso que o futuro estudante obteve para acessar sua primeira graduação.

Os estudantes admitidos receberão uma carta da universidade via *e-mail* com as datas e os detalhes do processo de inscrição e a Universidade publicará uma lista oficial dos candidatos admitidos.

4.3.2.5. *Alunos estrangeiros*

Da mesma forma que ocorrem nas vias de acesso descritas anteriormente, a LOE (2006) e a LOMCE (2013) regulamentam a permissão para os estudantes não espanhóis (estrangeiros) para estudarem nas universidades públicas espanholas. Dependendo do sistema de ensino de origem, o acesso pode ser realizado de duas maneiras: (a) acesso a estudantes dos Estados Membros da União Europeia e com acordos internacionais; e (b) acesso a estudantes procedentes dos Estados Membros da União Europeia com acordos internacionais que não cumprem com os requisitos de acesso à Universidade, e estudantes que não sejam membros da União Europeia sem acordos internacionais assinados.

Estudantes procedentes de Estados Membros da União Europeia e com acordos internacionais devem cumprir com os requisitos estabelecidos no Artigo 38 e/ou na previsão adicional 33ª da LOE (2006), que reconhece os seguintes perfis de acesso: (a) estudantes com posse de título de *Bachillerato* Europeu; (b) estudantes com diploma internacional; e (c) estudantes com posse de certificados, diplomas ou estudos equivalentes ao título de *Bachillerato* dos Sistemas Educativos de Estados Membros da União Europeia ou com acordos internacionais.

O segundo caso, o acesso aos estudantes procedentes dos Estados Membros da União Europeia e com acordos internacionais que não cumprem os requisitos de acesso à universidade e estudantes não membros da União Europeia que não assinaram acordos internacionais, inclui: (a) estudantes que não cumprem com os requisitos académicos exigidos nos sistemas educativos para o acesso às universidades de origem e estão de posse de títulos, diplomas ou estudos equivalentes ao *Bachillerato* do sistema educativo espanhol de origem nos estados membros da UE ou com acordos internacionais; e (b) estudantes com títulos, diplomas ou estudos realizados no sistema educativo de Estado não membro da UE e que não possuam acordos internacionais para o reconhecimento de título de *Bachillerato* em regime de reciprocidade.

4.3.2.6. *Acreditação de experiência profissional (de 40 até 45 anos)*

Para entrar na universidade de acordo com este procedimento, o candidato tem duas possibilidades: (a) acesso por meio do credenciamento de trabalho ou de experiência profissional para maiores de 40 anos; e (b) acesso à universidade para maiores de 45 anos.

Na primeira, o acesso é possível para os candidatos com mais de 40 anos que não possuam nenhuma titulação académica e que tenham 40 anos completos no ano em que realizarem a prova. Para esse acesso, o candidato deve escolher a titulação desejada com base no plano de estudo, de acordo com as disposições do Decreto Real 1.393/2007, que estabelece o planeamento do ensino universitário oficial, os critérios de certificação e o âmbito da experiência de trabalho e profissional, em relação a cada segmento de ensino. Isto indica que:

Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes.

Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares. (BOE, 2007, art. 14, p. 44040 a 44041).

No segundo caso, os candidatos maiores de 45 anos que não possuam qualquer titulação acadêmica poderão ingressar no ensino universitário oficial de graduação mediante prova de acesso, e que tenham 45 anos completos no ano em que realizarem a prova.

Os candidatos podem realizar a prova de acesso em cada chamada nas universidades que oferecem os cursos desejados. Após a aprovação, o candidato poderá ser admitido unicamente nas universidades em que realizou a prova.

Com base no Decreto Real 1.393/2007, cada CCAA terá autonomia para construir uma comissão organizadora para definir as provas, assim como para desenvolver as fases seletivas e o acesso à universidade para pessoas com mais de 40 anos ou 45 anos.

4.3.2.7. Pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais

De acordo com o Cap. IV, secção 4, Art. 21 do Decreto Real 412/2014, a universidade está empenhada em fornecer pelo menos 5% das suas vagas para candidatos com algum tipo de deficiência (BOE de 2014). Os comitês organizadores das provas de ingresso devem determinar as medidas adequadas para certificarem-se de que os alunos apresentem algum tipo de necessidade específica para realizar a prova em condições de igualdade.

Para o desenvolvimento do processo de acesso, as medidas podem consistir em: (a) adaptação das normas ao longo do tempo; (b) elaboração de modelos especiais de exames e a disposição dos estudantes aos recursos materiais e humanos; (c) assistência, apoio e ajuda técnica necessária para realizar a prova de admissão; (d) garantia da acessibilidade da informação; (e) comunicação dos processos para realização das provas; e (f) organização do espaço físico onde é realizada a prova.

A comissão organizadora do processo de acesso poderá solicitar informações e a colaboração de outros órgãos técnicos da administração educacional, assim como a de outros centros onde os candidatos tinham desenvolvido estudos anteriores para que eles forneçam informações a respeito das adaptações no currículo realizado previamente com os candidatos.

4.3.3. Estrutura dos programas de formação inicial

A formação inicial de professores na Espanha encontra-se plenamente definida e enquadrada nas políticas decorrentes da modernização do sistema universitário ao EEES lançado definitivamente em 2009. Todos os títulos universitários são regulamentados conforme a LOMLOU (2007) e, mais especificamente, o Decreto Real 1393/2007, que estabelece a organização do Ensino Superior que diploma os títulos universitários para a prática como professor na Educação Básica.

O requisito mínimo para certificação da formação inicial dos professores é o mesmo em toda a Espanha, embora isso dependa se exercerão suas atividades na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio (EURYDICE, 2016). Assim, para atuar como professor em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) exige-se uma certificação no Ensino Superior e desenvolve-se de acordo com o modelo concorrente⁵.

Por outro lado, para atuar como professor no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, exige-se uma certificação de Mestrado: primeiramente concluem uma graduação em um curso específico (Matemática, História, Geografia, Filosofia etc) no modelo consecutivo⁶ e, em seguida, cursam o mestrado, que os habilitará a atuarem como professores da Educação Básica.

A seguir, descreveremos as características das titulações oficiais para formação inicial dos docentes na Espanha.

4.3.3.1. Graduação em Educação Infantil

Dentro do contexto das leis espanholas, nesta fase educativa conta-se com uma grande demanda de alunos (no segundo ciclo da Educação Infantil praticamente toda a população de 3 a 6 anos está escolarizada), o que leva à necessidade de um grande número de docentes que exerçam a sua prática profissional em escolas públicas, concertadas⁷ e privadas. Para poder ser

⁵ Programa de formação inicial de professores que trabalha com a formação teórica e a prática profissional (Eurídice, 2009, p. 260).

⁶ Programa de formação inicial de professores que é compreendida em duas etapas: na primeira, os estudantes recebem uma formação teórica com a finalidade de obter o certificado de uma determinada área do conhecimento, e na segunda, matriculam-se em um curso de formação profissional específico, que permite obter o diploma de professor (Eurydice, 2009, p. 260).

⁷ São escolas administradas com verbas públicas mediante a administração educativa competente, o que se supõe o cumprimento de uma série de condições (Eurydice, 2016).

professor de Educação Infantil é necessário, conforme a atual EEES, que o futuro docente realize sua formação em Mestrado de Educação Infantil.

Este diploma oficial universitário procura combinar uma formação generalista e multidisciplinar, com uma formação especializada, profissional e interdisciplinar. O principal objetivo desta certificação, segundo os regulamentos em vigor, é formar professores capazes de: (a) desenvolver-se em diferentes contextos (rural, urbano, multi-culturais, regionais, nacionais e internacionais); (b) adaptar-se às mudanças sociais, culturais, científicas, tecnológicas e educacionais; (c) dominar diferentes conhecimentos e sua relação interdisciplinar; (d) ser crítico; (e) ter iniciativa; (f) refletir sobre a sua própria prática; e (g) estar comprometido com a sua profissão docente.

A Ordem ECI/3854/2007 regulamenta a formação inicial de professores da Educação Infantil para o exercício da profissão. O documento indica que a certificação permitirá aos seus graduandos trabalharem com alunos de 0 a 6 anos; além disso, também estarão preparados para atuar em outras áreas relacionadas com a Educação Infantil, tanto no contexto formal como informal. Pretende-se que os egressos sejam competentes no desenvolvimento de todas as áreas do currículo da Educação Infantil. Devem, portanto, dominar todos os conteúdos próprios da Educação Infantil e sua relação interdisciplinar.

A Ordem de 2007 mencionada anteriormente estabelece que a partir dessa data as universidades devem cumprir com o desenho e o desenvolvimento dos planos de estudos direcionados à graduação da Educação Infantil. Além disso, o anexo do mesmo documento apresenta três seções que abordam as seguintes questões: (a) denominação das titulações; (b) competências que os estudantes devem adquirir durante seus estudos e (c) planejamento de ensino. Esta última, inclui os três módulos que obrigatoriamente devem atender a todas as titulações no território nacional: (a) formação básica; (b) formação didática e disciplinar e (c) práticas.

A formação básica deve conter, pelo menos, 100 ECTS e dedica-se aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da personalidade (0 a 6 anos) e deve abordar os seguintes conteúdos: (a) dificuldades e distúrbios de aprendizagem; (b) estudo da sociedade, família e escola; (c) infância, saúde e alimentação; (d) organização do espaço escolar, materiais e habilidades docentes; (e) observação sistemática e análise de contextos, e (f) a escola e a Educação Infantil.

A formação didática e disciplinar consiste em pelo menos 60 ECTS destinadas para os estudos dos processos de aprendizagem das Ciências

Naturais, Sociais e Matemática, assim como conteúdos sobre a aprendizagem de línguas, escrita e música, expressão plástica e corporal. O último módulo, composto por, no mínimo, 50 ECTS, destina-se às práticas escolares e à realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação, que geralmente equivale a 6 ECTS.

Os três módulos somam, pelo menos, 210 ECTS. No entanto, a graduação deve completar 240 ECTS e são as universidades que decidem autonomamente qual a distribuição para as 30 ECTS restantes. Dessa maneira, algumas universidades optam por ampliar as disciplinas do módulo de formação básica e/ou didático-disciplinar e/ou prática.

4.3.3.2. *Graduação em Ensino Fundamental*

A graduação do Ensino Fundamental (séries iniciais) para os futuros professores que irão ensinar nesta etapa educativa é obrigatória e permite que os egressos exerçam a profissão tanto em escolas públicas, concertadas ou privadas. Com este título adaptado, o docente pode atuar na etapa dos 6 aos 12 anos.

Assim como na graduação em Educação Infantil, o título de Educação Fundamental (séries iniciais) combina uma formação generalista ou multidisciplinar com uma formação especializada, preparando os estudantes para exercerem outras profissões relacionadas com o Ensino Fundamental (séries iniciais), tanto no contexto formal como no informal.

A Ordem ECI/3857/2007 é a que regulamenta a profissão docente para o Ensino Fundamental (séries iniciais) e explicita a formação geral que os estudantes receberam nessa graduação para que sejam competentes em todos os anos de cada etapa e em todas as áreas desse conhecimento, de modo que domine todos os conteúdos do Ensino Fundamental (séries iniciais) e sua relação interdisciplinar.

Essa legislação também estabelece os princípios que as instituições de ensino superior devem ter ao estabelecer as características do desenvolvimento dessa titulação oficial. Este documento, em seu anexo, inclui as mesmas três principais secções, no caso da Educação Infantil: (a) denominação das titulações; (b) competências que os estudantes devem adquirir durante os seus estudos; e (c) planejamento de ensino, que se subdivide em: formação básica; didática e disciplina e práticas. Como pode ser observado é a mesma que no caso da Educação Infantil, embora, como veremos a seguir, o peso de cada um destes módulos varia.

O primeiro módulo, formação básica, deve ter, no mínimo, 60 ECTS e inclui: (a) aprendizagem e desenvolvimento da personalidade; (b) processos e contextos educativos; e (c) sociedade, família e escola. O próximo módulo, didática e disciplina, deve ter, pelo menos 100 ECTS, com as seguintes áreas: (a) ensino e aprendizagem das ciências experimentais; (b) Ciências Sociais; (C) Matemática; (d) línguas; (e) educação música, plástica e visual; e (f) Educação Física. O terceiro e último módulo, composto por 50 ECTS, no mínimo, inclui as práticas escolares e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que geralmente são 6 ECTS.

Como já observado, os três módulos totalizam, pelo menos, 210 ECTS. No entanto, a graduação deve contemplar 240 ECTS; neste caso são as universidades que decidem como distribuir as 30 ECTS restantes.

Antes de iniciar a descrição da formação inicial no Ensino Médio, deve-se salientar que as universidades podem oferecer o chamado *Duplo Diploma* em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), em 5 anos ou pouco mais de estudos.

4.3.3.3. Mestrado em Ensino Médio

Na Espanha, o caráter obrigatório desta etapa educacional garante a demanda continuada de professores para realizar as atividades profissionais em escolas públicas, concertadas e privadas.

Para atuar como docente no Ensino Médio, os candidatos devem estudar em duas etapas sucessivas: a primeira delas é a graduação de 240 ECTS (4 anos de estudos), em uma área específica (Matemática, Filosofia, História, Biologia etc.). A formação didático-pedagógica ou profissionalizante é adquirida na segunda etapa, denominada Mestrado, equivalente a 60 ECTS (1 ano de estudos).

Assim, a formação geral de um professor do Ensino Médio na Espanha deve ser realizada em um total de 300 ECTS (5 anos), sendo que os quatro primeiros anos são dedicados aos conhecimentos específicos e o último (nível de mestrado) dedicado à formação pedagógica. Nesta seção, vamos nos concentrar na etapa formativa dos candidatos para se tornarem professores. O Mestrado em Ensino Médio Obrigatório e Bachillerato, Formação Profissional e Ensino de Línguas são denominados comumente como Mestrado em Ensino Médio.

As legislações que regem este título apresentam onze competências profissionais que os egressos do Mestrado deveriam conseguir até o término

de sua formação. Na seção 4.2.2 intitulada *Legislação da Formação Inicial do Professor* são apresentadas essas onze competências profissionais na formação do docente.

Uma vez finalizado o Mestrado, o egresso encontra-se habilitado para trabalhar com alunos de 12 a 18 anos, ou seja: Ensino Médio Obrigatório, Bachillerato, Formação Profissional e Educação de Regime Especial. A vocação principal do Mestrado em Ensino Médio é a profissionalização, ou seja, a preparar seus egressos no âmbito do mercado de trabalho.

A Ordem ECI/3858/2007 é a que regulamenta esta titulação. Nela se estabelecem os requisitos que as instituições de Ensino Superior devem cumprir para que se possa desenvolver o Mestrado em suas universidades. Assim, o anexo deste documento apresenta três seções: (a) nome dos títulos; (b) competências que os estudantes devem adquirir ao finalizar seus estudos; e (c) planejamento de ensino.

Em relação a estes planos de ensino, a legislação define a necessidade de articular as disciplinas nos seguintes módulos: (a) genérico; (b) específico; e (c) prático. O módulo genérico deve conter, pelo menos, 12 ECTS e incluir os seguintes temas: (a) aprendizagem e desenvolvimento da personalidade (12 a 18 anos); (b) processos e contextos educativos; e (c) sociedade, família e educação. O segundo módulo deve ser constituído por 24 ECTS como mínimo e integrar os seguintes temas: (a) complemento para a formação acadêmica; (b) aprendizagem e ensino de disciplinas correspondentes; e (c) inovação docente e iniciação à pesquisa educacional. O módulo prático deve ter, pelo menos, 16 ECTS e incluir práticas profissionais nas escolas e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Mestrado, com, geralmente, 6 ECTS.

Como se pode comprovar, os três módulos devem somar, ao menos, 52 ECTS, de maneira que as universidades distribuam os 8 ECTS restantes (até 60 ECTS, que deve ter o Mestrado). Isso pode resultar em uma distribuição mais ou menos equitativa de 8 ECTS entre os três módulos ou distribuir apenas entre dois deles ou apenas um.

Neste ponto, podemos concluir que na Espanha, para ser professor, é necessário escolher entre três possibilidades determinadas pela etapa educativa na qual queira atuar: (a) Educação Infantil (0 a 6 anos): graduação em Educação Infantil, com quatro anos de duração, cumprindo 240 ECTS; (b) Ensino Fundamental (séries iniciais–6 a 12 anos): graduação em Ensino Fundamental (séries iniciais), cumprindo 240 ECTS; e (c) Ensino Médio (12 a 18 anos): quatro anos de estudo em curso específico em determinada área do conhecimento (240 ECTS) e um ano de Mestrado em Ensino Médio

Obrigatório, Bachillerato, Formação Profissional e Ensino de Línguas (60 ECTS), cumprindo um total de 300 ECTS.

4.3.4. *Certificado ao finalizar a formação inicial*

A autonomia é estabelecida como um princípio geral do sistema educativo espanhol. No âmbito universitário, este princípio está especialmente presente e acontece quando as universidades desenvolvem e aprovam suas graduações e seus mestrados, assim como seus planos de ensino.

Na mesma linha, cada universidade (tanto pública como privada) deverá elaborar e aprovar seus próprios planos de ensino que se compõem de disciplinas básicas para cada área do conhecimento, assim como disciplinas eletivas e optativas. Este plano de ensino, entre outras questões, é validado pelo Conselho Universitário e aprovado pela ANECA. Com base na titulação definida pela universidade (seja pública ou privada), é emitida a certificação reconhecida pelo MECD.

Estes procedimentos de elaboração e definição dos planos de estudos e certificação por parte das universidades e do MECD explicam-se atualmente a partir da incorporação dessas instituições no EEES em que a Espanha se encontra plenamente imersa desde 2009/2010. Assim, todas as titulações e certificações se regulamentam em coerência com o Processo de Bolonha.

O Decreto Real 1.393 de 2007, que estabeleceu a reorganização do Ensino Superior e determinou, entre outras coisas, um novo modelo de diretrizes para a titulação de graduação, mestrado e doutorado, definiu que as graduações devem ter uma duração mínima de 240 ECTS e os mestrados de 60 ECTS.

Por outro lado, é necessário apontar que a autonomia que conferem às universidades, em relação aos diplomas universitários que habilitam para denominadas profissões reguladas (a docência é uma delas) está sujeita às diretrizes do MECD que a definem. Assim, as ordens ECI que regulamentam as graduações da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) e o mestrado em Ensino Médio estão definidas em uma seção que especifica a titulação e a certificação desses estudos.

As descrições realizadas até agora nos permitem compreender como as certificações universitárias são emitidas para a formação inicial docente. A diferença histórica entre o Ensino Médio e as etapas que as antecedem são confirmadas em outras regulamentações do sistema educativo, e, neste caso, na certificação mínima exigida para poder exercer a prática em algumas das etapas educativas.

4.4. Complementação da formação inicial de professores

As estratégias adotadas pelo governo espanhol para o desenvolvimento dos objetivos propostos pela LOMCE para a melhoria da qualidade da educação têm exigido o desenvolvimento de diferentes políticas educacionais. Até agora, concentramo-nos nas relacionadas com a formação inicial; no entanto, consideramos importante abordar alguns aspectos que podem acontecer de forma complementar na formação inicial. Além disso, também consideramos essencial compreender sobre a admissão dos egressos da graduação na própria profissão docente.

4.4.1. Programas formativos complementares para formação inicial

Como já mencionado anteriormente, a proposta da LOMCE não realizou grandes modificações na formação inicial de professores. Tampouco parece ter contribuído de forma significativa na promoção de propostas de programas complementares que reforçam a formação inicial.

As tentativas em nível nacional, que estão mais próximas a proporcionar algum tipo de programa de formação complementar à formação inicial se encontram no trabalho realizado pelo Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e Formação de Professores (INTEF). No organograma do MECD há uma Secretaria do Estado de Educação de Formação Profissional e Universitária, que, por sua vez, é quem integra o INTEF, cujas funções são (Educalab, 2016):

- La elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado.
- La elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- La realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El mantenimiento del Portal de recursos educativos del Departamento y la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

Pode ser observada nestas funções atribuídas a intenção da Secretaria do Estado de Educação, por meio da INTEF, de melhorar a qualificação do professor em relação às novas tecnologias, ao propor possibilidades de formação permanente a seus docentes. Em qualquer caso, são relacionadas ações específicas que não podem ser consideradas como um programa completo de formação para os docentes espanhóis.

Para conhecer com mais detalhes o trabalho do INTEF, apresentaremos os cursos que o Instituto oferece em relação à formação de professores, presenciais e não presenciais, com materiais formativos de interesse para os docentes de todas as etapas educativas.

De acordo com as disposições da LOMCE (2013), o professor é responsável por sua própria formação continuada. Percebemos que o INTEF, apoiado pelo MECD, entre seus programas estabelecidos, propõe uma ampla oferta para o professor realizar sua própria formação, com o objetivo de obter melhores resultados no ensino e na aprendizagem de seus estudantes.

4.4.2. *Ingresso dos docentes à profissão*

Para conhecer os processos de admissão dos professores, começamos indicando que no contexto do sistema educativo espanhol existem diferentes maneiras para contratar o professor em escola pública, concertada ou privada.

Assim, para ingressar na carreira docente nas escolas públicas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) realiza-se um processo seletivo denominado *concurso de oposições*.

O processo de seleção nas escolas públicas consiste em duas fases: *oposição* e *concurso*. A primeira fase consiste em duas partes: a primeira é uma redação sobre um tema de conhecimento específico (tipo de conhecimento e didático-pedagógico); a escolha do tema é realizada por meio de sorteio de uma lista de temas que os candidatos prepararam e estudaram com antecedência. Na segunda parte, avalia-se os conhecimentos pedagógicos e metodológicos com uma abordagem mais ampla; para isso, o candidato deve apresentar um projeto didático e realizar sua defesa oral perante uma banca.

Embora seja o MECD que regulamenta as normas gerais do *concurso de oposición*, as CCAA são as responsáveis pelo desenvolvimento de cada um dos editais. Assim, a nomeação da banca examinadora, geralmente composta por cinco professores, depende das CCAA. Os membros da banca realizam

seu trabalho em uma sede central definida pela CCAA e suas funções são desenvolvidas mediante remuneração.

Na segunda fase do concurso é valorizado o currículo dos candidatos; mais especificamente, aspectos como a formação acadêmica complementar e a experiência profissional nas escolas públicas, entre outros. Estes critérios e suas ponderações são definidos também pelas CCAA, observando diferenças entre as comunidades.

Com a pontuação de ambas as fases, cada candidato obtém uma pontuação final e será classificado para a vaga em aberto. Essa classificação determinará o candidato que ocupará a vaga no processo de concorrência-oposição. Uma vez selecionado o candidato nesta fase, ele deve passar por um período de um ano de formação, considerado parte do processo de seleção. Uma vez cumprido esse período probatório, o professor adquire o status de funcionário público efetivo.

Além do ingresso dos professores por meio do concurso, eles também podem acessar a docência no ensino público através de contratos temporários. Por este procedimento, as substituições são atribuídas aos professores por um período temporário para os candidatos que passaram na seleção, mas que não obtiveram vaga permanente. Constata-se que, por algumas vezes, mais de 20% dos professores que trabalham em escolas públicas o fazem em termos de contratos temporários (Egido, 2010).

Quanto à seleção para ingresso no ensino em escolas concertadas e privadas (Educação Básica e Ensino Superior), deve-se notar que este processo é mais simples porque o candidato escolhe a vaga disponível na própria escola particular ou concertada. Assim, é comum que o candidato apresente seu currículo, que constitui geralmente o primeiro passo para poder ser selecionado. Depois, o candidato realiza entrevistas pessoais com os responsáveis pela contratação nas escolas. Não é necessária a realização de provas escritas ou didáticas para demonstrar seus conhecimentos e competências na área de sua formação acadêmica.

É importante notar que para a seleção de professores em escolas concertadas existe uma legislação complementar que deve ser considerada. Assim, segundo o estudo de Egido (2010, p.53-54), para acessar os centros concertados, o processo de seleção deve:

ajustarse a los principios establecidos por la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. Dicha ley dispone que las vacantes de puestos docentes que se produzcan en esos centros deben ser anunciadas públicamente y que los criterios de selección deben establecerse por acuerdo

entre el consejo escolar y el titular del centro, basándose en los principios de mérito y capacidad. El consejo escolar designa una comisión de selección, integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos.

Além do fato de as leis previrem a existência de comitês e processos de seleção para as escolas públicas e concertadas, com objetivo de garantir os princípios de transparência desses procedimentos, a capacidade e a igualdade de oportunidades no acesso à profissão docente.

No próximo capítulo, apresentaremos a interpretação da formação inicial de professores no Brasil e na Espanha, comparando e analisando os resultados de ambos os países vistos até o momento.

página intencionalmente em branco

CAPÍTULO 5

JUSTAPOSIÇÃO E COMPARAÇÃO

O método comparado aplicado à educação é considerado o procedimento que melhor se adapta à proposta e ao objetivo desta pesquisa. Assim, apresentaremos elementos de reflexão que poderão permitir melhorar a realidade da Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil e na Espanha. Isso é possível devido ao olhar comparativo sobre os dados organizados nos dois países em relação à formação inicial de professores, uma vez que existem semelhanças e diferenças nos sistemas e nas políticas educacionais apresentadas. Também é importante indicar que esta comparação se realiza tendo em conta aspectos contextuais de ambos os países.

Comparar é fixar a atenção para dois ou mais objetos para descobrir suas relações ou estimar suas diferenças ou semelhanças (Garrido, 2015). Com as informações coletadas e organizadas neste trabalho, estamos prontos para compreender com profundidade os fatos ou realidades que se comparam a respeito da formação inicial dos docentes.

Tal como explicado no capítulo da metodologia, seguimos as fases clássicas do método comparado (Garcia Garrido, 1991), que são: (a) descritiva: coletar os dados de cada um dos países e ordená-los segundo os parâmetros; (b) interpretação: analisar de forma minuciosa os dados coletados na etapa anterior de forma individual para cada país; (c) justaposição: apresentar os dados cruzados (geralmente através de Quadros, quadros ou gráficos), de forma a comparar os selecionados; e, (d) comparação: comentar os resultados desvelados na fase anterior, de maneira avaliativa e crítica.

Conforme abordamos nos capítulos 3 e 4, as fases descritiva e interpretativa para cada um dos dois países, agora concentramos no desenvolvimento conjunto das fases de justaposição e comparação sobre as quatro grandes categorias de comparação, que são: (a) contexto sociopolítico; (b) trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial; (c) modelos da formação inicial de professores; e (d) programas que podem complementar a formação inicial de professores.

5.1. Contexto sociopolítico dos países

Esta primeira parte do processo de comparação aborda o contexto sociopolítico do Brasil e da Espanha, a fim de rever os dados demográficos, políticos e educacionais; a quantificação dos professores em serviço; os resultados do PISA; e, para finalizar, a estrutura dos sistemas educativos. Com essas comparações, estaremos em melhores condições para poder realizar propostas de melhoria, contextualizadas para os dois países, na qualidade da formação inicial de professores da Educação Básica.

Como podemos ver na Quadro 20, existem várias diferenças geográficas que separam os dois países. O Brasil é um país localizado na América do Sul e a Espanha no sudoeste da Europa. Além disso, o Brasil pertence ao bloco do MERCOSUL e é regido por um sistema Presidencial da República Federal, enquanto a Espanha pertence à União Europeia e constitui-se como uma Monarquia Constitucional Parlamentar.

Quadro 20: Dados demográficos e políticos do Brasil e Espanha

Localização	Brasil	Espanha
	América do Sul	Sudoeste da Europa
Sistema político	Presidencial de República Federal	Monarquia Constitucional Parlamentar
Bloco econômico	MERCOSUL	União Europeia (UE)
População	202.768.562 (2014)	46.624.382 (2015)
Área	8.515.767,049 km ²	505.968 km ²
Distribuição territorial	26 Estados e 1 Distrito Federal	17 Comunidades autônomas
Idioma oficial	Português (Brasil)	Castelhano
Religião	Católica (64,6%)	Católica (90,01%)
Expectativa de vida	73,8 anos	81,6 anos
Média de anos de ensino	7,2 anos	10,4 anos

Fonte: IBGE (Brasil) e INE (Espanha)

Em relação à distribuição territorial dos países, a Espanha está dividida em 17 CCAA e o Brasil em 26 Estados e um Distrito Federal. Pode-se observar que os dois países estão igualmente divididos, já que tanto as CCAA da Espanha e os Estados e o Distrito Federal possuem determinadas autonomias econômicas e políticas, mas sempre regidas pela Constituição geral e a administração central.

Além dessas diferenças, cabe também indicar que o Brasil tem uma população quatro vezes maior que a Espanha, e sua superfície é quase 17 vezes maior. Esta comparação mostra que na Espanha existem cerca de 92 habitantes/km² e no Brasil cerca de 24 habitantes/km², aproximadamente. A progressão demográfica para estes dois países nos próximos 40 anos é de crescimento e, portanto, torna-se necessário fazer um planejamento no âmbito da educação. Este processo de crescimento demográfico atribui-se, no caso da Espanha, a diferentes motivos, entre os quais estaria o aumento do número de membros das famílias, enquanto no Brasil é explicado principalmente pelo aumento da expectativa de vida.

Outra diferença entre os dois países investigados é o idioma oficial. No Brasil, é o Português e na Espanha, o Castelhana. Embora existam na Espanha outros três idiomas cooficiais (Eureska, Galego e Catalão), todos são alfabetizados na língua castelhana.

Nos dois países predomina a religião católica: no Brasil, 64,65% e na Espanha, 90,01% da população se reconhece nesta crença. Uma explicação para essa diferença percentual de católicos em ambos os países é que no Brasil existem diversos grupos étnicos que compõem seu território e suas religiões, assim como a presença de grupos cristãos não católicos (especialmente evangélico-protestantes) e de outras religiões não cristãs.

Quanto à expectativa de vida, há uma diferença de 7,8 anos entre os dois países. A média de anos de escolaridade para todos os cidadãos espanhóis é de 3,2 anos a mais que os brasileiros.

De acordo com os dados apresentados na Quadro 21 a seguir, os docentes dos dois países realizam suas atividades na educação pública e na privada (e concertada, no caso da Espanha), nos níveis de ensino de Educação Básica e de Educação Superior. O Brasil se destaca por ter uma maior quantidade de professores em exercício, tanto em Educação Básica como no Ensino Superior.

Embora a quantificação seja muito diferente entre estes países, o percentual de professores que trabalham nos dois países, nestes segmentos, estão bem próximos. Em ambos os países, cerca de 85,4% dos professores trabalham na Educação Básica, e cerca de 14,6% trabalham no Ensino Superior.

Quadro 21: Professores em serviço no Brasil e na Espanha (2013)

Brasil	Nível de ensino	Quantidade de professores	Porcentagem	Tipo de centro	Quantidade de professores	Porcentagem
	Educação Básica	2.148.032	85,40%	Públicos	1.618.776	75,36%
				Privados	529.256	24,64%
	Educação Superior	367.282	14,60%	Públicos	155.219	42,26%
				Privados	212.063	57,74%
Espanha	Educação Básica	670.778	85,36%	Públicos	476.999	71,50%
				Concertados e Privados	193.779	28,50%
	Educação Superior	115.071	14,64%	Públicos	100.018	86,92%
				Privados	15.013	13,08%

Fonte: INEP (Brasil) e MECD (Espanha)

Apesar de existir essa convergência em relação às percentagens, observa-se que a maioria dos professores espanhóis que trabalham no Ensino Superior está vinculada à educação pública, enquanto no Brasil esses números são equilibrados: há 42,26% de professores em trabalho efetivo na educação pública e 57,74% no ensino privado. Isso ocorre porque no Brasil as instituições de Ensino Superior são mais numerosas que as públicas.

Outra divergência entre os dois países são os resultados obtidos no PISA a partir do ano 2000. Assim, a Espanha obteve uma pontuação superior nas três áreas do conhecimento (Leitura, Ciência e Matemática) em relação ao Brasil. Observa-se que a pontuação média (nos diferentes anos, desde 2000 a 2015), na compreensão de Leitura, no Brasil foi de 403,50 e na Espanha foi de 483,16 pontos; estes dados correspondem a uma diferença de 16,4%. Na área da Ciência, a média brasileira foi de 394,33 pontos e a espanhola de 490,33, ou seja, uma diferença de 19,5%. Por último, em Matemática, a média no Brasil foi de 369,00 pontos e 483,33 na Espanha, o que corresponde a uma diferença de 23,6%.

Os dois países estão longe de bons resultados, especialmente o Brasil. Além disso, em comparação com a Espanha, os resultados brasileiros são sempre piores, o que é normal se considerarmos que o Brasil ocupa as últimas posições no *ranking* internacional.

Uma última questão importante referente à Quadro 22 é que o estudo da evolução dos resultados de ano para ano nos leva a concluir que não se observa oscilação significativa nas pontuações em nenhum dos dois países.

Quadro 22: Resultados do PISA de Brasil e Espanha

Brasil						
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Leitura	396	403	393	412	410	407
	-	+1,76	-2,48%	+4,83%	-0,48%	-0,73%
Ciências	375	390	390	405	405	401
	-	+4,00%	0%	+3,84%	0%	-0,98%
Matemática	334	356	370	386	391	377
	-	+6,58%	+3,93%	+4,32%	+1,29%	-3,58%
Espanha						
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Leitura	492	481	461	481	488	496
	-	-2,43%	-4,15%	+4,33%	+1,45%	+1,63%
Ciências	490	487	488	488	496	493
	-	-0,61%	+0,20%	0%	+1,63%	-0,60%
Matemática	476	485	480	489	484	486
	-	+1,89%	-1,03%	+1,87%	-1,02%	+0,41%

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da OECD (Espanha) e INEP (Brasil)

De acordo com os dados expostos na Quadro 23, apresentados a seguir, em ambos os países existe um período de escolaridade obrigatória, mas em cada país o tempo para desenvolver esta fase é diferente. Assim, no caso do Brasil, a educação obrigatória dura 14 anos que, segundo o CINE, corresponde aos estudos desde o CINE 0 até o CINE 2; enquanto na Espanha, a escolaridade obrigatória dura 10 anos, o que corresponde

ao CINE 1 e 2. A educação obrigatória é de quatro anos a mais no Brasil. No entanto, um país que estabelece um maior número de anos de obrigatoriedade não garante melhores resultados em avaliações externas. É necessário compreender que a qualidade da educação também requer bons profissionais, currículos e valorização social positiva da educação, entre outros aspectos.

Seguindo com a análise da estrutura dos sistemas de ensino, veremos como os dois países convergem para a divisão da etapa da Educação Infantil em dois ciclos. Na Espanha, o segundo ciclo (3 a 6 anos) não é considerado obrigatório, embora a sua necessidade seja apontada para a administração educativa, e as famílias também reconhecem essa importância. Embora esta não seja uma etapa obrigatória, deve-se notar que é assegurada a sua gratuidade. No Brasil, o primeiro ciclo da Educação Infantil, de 0 a 3 anos, chamado de pré-escolar (creche) e correspondente ao CINE 0, também não é obrigatório. No entanto, o Brasil incluiu recentemente como obrigatória a segunda parte, de 4 e 5 anos.

A organização das seguintes etapas também mostra algumas divergências. No Brasil, o ensino CINE 1 e 2, denominado Fundamental, está dividido em duas partes: o CINE 1 com duração de 5 anos, direcionado para estudantes de 6 a 10 anos e o CINE 2, que contempla os estudantes de 11 a 14 anos (4 anos). Na Espanha, os CINE 1 e 2 recebem a denominação de Educação Primária (6 a 12 anos) e Educação Secundária Obrigatória (12 a 16 anos), respectivamente.

O Ensino Médio no Brasil é obrigatório, o que não acontece na Espanha, onde a etapa posterior aos 15 anos (Bachillerato e Formação Profissional de Ensino Médio) é considerada pós-obrigatória, embora sua gratuidade também esteja garantida pelo governo. Em ambos os países, a etapa do CINE 3 é a última antes de começar o Ensino Superior.

Quadro 23: Sistema educativo geral do Brasil e da Espanha

BRASIL			IDADE	ESPANHA		
Educação Infantil Creche		Cine 0 1 2 3	0	Cine 0	Educação Infantil (primeiro ciclo)	
			Educação Infantil Pré-escolar	Obrigatória e gratuita	4	Educação Infantil (segundo ciclo)
	5					
Ensino Fundamental I (séries iniciais)	Cine 1	6	Cine 1		Obrigatória e gratuita dos 3 anos aos 16 anos)	Ensino Fundamental (séries iniciais)
		7				
		8				
		9				
		10				
Ensino Fundamental I (séries finais)	Cine 2	11	Cine 2			Ensino Médio Obrigatório (ESO)
		12				
		13				
		14				
Ensino Médio	Cine 3	15	Cine 3			
		16				
		17				
		18	Cine 3		Artes, Ciências e Tecnologias – Humanas e Ciências Sociais	Bachillerato
	Ciclo Formativo: Artes Plásticas e Desenho ou Técnico de Esporte				Formação Profissional de graduação	
Educação Superior Graduação	Especialização Lato sensu	Cine 6	a partir de 18 anos		Cine 4	Formação Profissional de Graduação Superior
				Cine 6	Graduação universitária 240 ECTS ou mais	
Educação Superior Pós-graduação	Mestrado Stricto sensu	Cine 7	a partir graduação	Cine 7	Mestrado universitário 60 ECTS ou mais	
	Doutorado Stricto sensu	Cine 8	a partir mestrado	Cine 8	Doutorado	
	Pós-doutorado Stricto sensu		a partir doutorado	Pós-doutorado – não regulado		

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do ME (Brasil) e MECD (Espanha)

Finalmente, deve-se notar que as estruturas apresentadas são as mesmas para todo o território nacional de ambos os países.

5.2. Trajetórias históricas, legislativas e econômicas da formação inicial

Continuaremos abordando questões relacionadas com a segunda categoria de comparação que nos permitirá conhecer as trajetória, legislação e economia de ambos os países. Sua contribuição para a formação inicial é importante para compreendermos com mais profundidade aspectos relacionados com os futuros docentes de ambos os países.

O Brasil e a Espanha estabeleceram, como mostra a Quadro 24, uma legislação específica para regular a formação inicial de professores, a partir de suas leis nacionais, que organizam a educação geral exposta na seção anterior.

Para começar a comparação do desenvolvimento histórico da educação no Brasil e na Espanha, por meio de leis promulgadas durante um determinado tempo, consideramos importante abordar a perspectiva histórica da expansão da educação obrigatória e gratuita nesses países.

No Brasil, a Lei 4.024/61 garantia a educação gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, para alunos com idades entre 7 e 10 anos. Decorridos 10 anos, em 1971, por meio da Lei 5.692/71, a obrigatoriedade e a gratuidade foram ampliadas para oito anos, favorecendo os alunos de 7 a 14 anos. A Espanha, por sua vez, na mesma década, aprovou a LGE/1970, determinando a Educação Básica obrigatória e gratuita para os estudantes de 6 a 14 anos. Em 1990, com a promulgação da LOGSE/1990, a Espanha ampliou a educação obrigatória e gratuita para mais dois anos, dos 6 aos 16 anos.

Desde a legislação de 1971, houve uma expansão tímida, uma vez que se passaram 25 anos até a promulgação da lei 9394/1996, que ampliou a obrigatoriedade dos 6 aos 17 anos. Foi por meio da lei nº 10.172/2001 que o Brasil aprovou o PNE confirmando esta expansão. Finalmente, a lei nº 12.796/2013 obriga os pais ou responsáveis a matricular nas escolas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Apesar do seu ritmo mais lento, o Brasil hoje oferece educação gratuita e obrigatória para estudantes de 4 a 17 anos, enquanto na Espanha, a obrigatoriedade é reduzida dos 6 aos 16 anos e a gratuidade é assegurada dos 3 aos 18 anos.

Quadro 24: Principais leis do Brasil e da Espanha

Brasil			Espanha		
Leis e Diretrizes	Partido	Espectro Político	Leis e Diretrizes	Partido	Espectro Político
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/4024 de 20/12/61.	PTB	Centro	LGE-1970: Lei 14/1970, de 4 de agosto, Geral de Educação e Financiamento da Reforma Educativa.	Ditadura	Direita
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5540 de 28/11/68.	Arena	Direita	Constituição-1978 – Art.27.	UCD	Centro
Leis de Diretrizes e Bases (LDB). LDB/5692 de 11/08/71.	Arena	Direita	LOGSE-1990: Lei Geral Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenação Geral do Sistema Educativo.	PSOE	Centro Esquerda
Lei 7044/82 de 18/10/82.	PDS	Direita	LOCE-2002: Lei Orgânica 10/2002, de 23 de dezembro, da Qualidade da Educação.	PP	Centro direita
Constituição (1988) promulgada em 05/10/1988.	PMDB	Centro	LOE-2006: Lei orgânica 2/2006, de 3 de maio, de Educação.	PSOE	Centro esquerda
Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).	PSDB	Centro e Centro Esquerda	LOMCE-2013: Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhora da qualidade da educação.	PP	Centro direita
¹ Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 2/2015.	PT	Esquerda e Centro Esquerda			
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em estudo 2016.	PT	Esquerda e Centro Esquerda			

1 A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2015 é considerada de aspecto parcial, e embora isso não altere o todo do sistema educacional brasileiro, são mencionadas nesta Quadro devido à sua importância no contexto atual das propostas promulgadas pelo governo.

Fonte: construída pelos autores

Revisitando algumas das conclusões indicadas anteriormente, o debate entre os anos de escolaridade obrigatória e o desempenho acadêmico dos estudantes torna-se relevante. Descobrimos que, estatisticamente, embora o Brasil tenha um período de educação obrigatória mais longo do que a Espanha, seus resultados em avaliações externas (PISA) são piores do que aqueles da Espanha, de acordo com dados analisados no período de 2000 a 2015.

Uma vez relatado como o desenvolvimento legislativo de ambos os países tem afetado a consolidação progressiva de aumento da educação obrigatória e gratuita, passamos a descrever e comparar as finalidades com as quais historicamente têm sido construídos os sistemas educacionais brasileiro e espanhol na atualidade, por meio de suas principais leis e decretos.

Em relação às leis brasileiras, em 1961 a educação era regulada pela Lei 4.024/61. Esta lei definiu o sistema educacional e a organização desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo substituída em 1968 pela Lei 5.540/68. A condição política e econômica do Brasil nessa década tornava irrenunciável a realização de ajustes apropriados à organização educacional do país. Três anos mais tarde, foi promulgada a Lei 5.692/71, de grande importância para a educação no Brasil, a qual expandiu a educação básica para 8 anos. Foi realizado um esforço para relacionar a educação com o trabalho para responder às necessidades, no campo profissional, dos estudantes que não continuaram os estudos no Ensino Superior. A promulgação destas leis foi realizada em governos de diferentes partidos políticos; em primeiro lugar, o PTB como partido de centro e posteriormente a ARENA, que se definia como partido de direita. Especificamente, o PTB se baseava nos princípios do nacionalismo, trabalhismo e getulismo e a ARENA com o militarismo e autoritarismo.

A Espanha, na década de 1970, ainda no período da ditadura militar, publicou a LGE/70, que tinha como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo, superar os enfoques tecnocráticos e introduzir o trabalho pedagógico nas metodologias, com a intenção de melhorar a qualidade da educação. A incorporação da Espanha ao sistema democrático, a partir de 1975, concluiu com a promulgação da Constituição de 1978 (ainda em vigor), que dedica um artigo completo para a educação. As leis posteriores estabeleceram coerências a esta normativa de nível superior.

Na década de 1980, no Brasil, estando no governo o PDS (de ideologia conservadora e de direita), foi publicada a Lei 7.044/82, que substituiu a Lei 5.692/71, com a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade,

dando autonomia às instituições educativas para poder oferecer qualificação profissional aos seus estudantes. Na mesma década, em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira, estando no governo o partido do PMDB (ideologia do sincretismo político e de centro). Ela tem contribuído para a realização de algumas mudanças necessárias à educação brasileira, entre elas, a Constituição define a necessidade de construir uma sociedade justa, solidária e livre; garantir o desenvolvimento nacional; e erradicar a pobreza e a marginalização, a redução da desigualdade social e regional.

As atuais Constituições do Brasil (1988) e da Espanha (1978), apesar de serem promulgadas em diferentes décadas, contemplam as importantes mudanças sociais, políticas e econômicas. Além disso, ambas as constituições permitiram que os governos criassem condições necessárias para repensar as estruturas e melhorar a qualidade da educação em seus países.

No Brasil, em 1990, destaca-se a LDB 9.394/1996. Esta lei oferece uma oportunidade de expandir a educação básica; cria as IES (Brasil) por áreas de conhecimento; reorganiza as universidades; implementa cursos a distância; ordena a graduação obrigatória em nível superior para os professores que trabalhavam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e enfatiza a importância de repensar as ações/projetos para a formação inicial e continuada de professores. Esta lei foi promulgada no governo do PSDB (espectro de centro e centro-esquerda) e estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro até o presente momento.

De forma equivalente ao Brasil, na Espanha, a promulgação da LOGSE/1990 marcou uma mudança significativa na estrutura, organização e funções do conjunto do sistema educativo. As alterações propostas pelo PSOE (Social Democrata) mediante esta lei foram assumidas, em maior ou menor medida, pelas leis educativas sucessivas que foram promulgadas posteriormente, até os dias atuais.

Hoje, no Brasil, a LDB 9.394/1996 segue vigente, apesar de ocorrerem mudanças nos governos [PSDB (centro e centro-esquerda–1996 a 2003) / PT (esquerda e centro-esquerda – 2003 a 2016) / PMDB (centro–a partir de 2016)]. O desenvolvimento legislativo no Brasil, desde 1996, foi caracterizado pela publicação de resoluções e normativas mais específicas que se complementam com a LDB 9.394/1996, mais especificamente, no que diz respeito à formação de professores, enfatiza a resolução do CNE/CP nº 2 de 2015. Além disso, dada a necessidade de aprofundar os aspectos da lei de 1996, atualmente está em construção a BNCC de 2016, que aborda os problemas da avaliação da Educação Básica; repensa os processos de

produção de materiais didáticos e colabora com as práticas da formação inicial e continuada para mais de 2.500.000 professores.

No que diz respeito à Espanha, desde a promulgação da LOGSE/1990, houve várias tentativas de mudanças legislativas nas LOE, mas, não ocorreram alterações profundas na base da lei de 1990. Assim, com a chegada do governo do PP (liberal-conservador), em 2002 foi proposta a LOCE, mas nunca chegou a ser implantada. Com o retorno do PSOE (Social Democrata), o governo, em 2006, aprovou a LOE que esteve vigente até a entrada da atual legislação (LOMCE/2013) promulgada pelo PP (liberal-conservador). Esta lei de 2013 não revoga em sua totalidade a LOE/2006, mas a modifica.

As principais questões abordadas até o momento foram que ambos os países mantêm a obrigatoriedade e gratuidade do sistema educativo, desde meados do século passado e consolidadas ao final do mesmo. Na verdade, o Brasil e a Espanha compartilham a promulgação de leis educacionais que estabelecem as principais bases de seus sistemas educacionais atuais desde a década de 1990; mais especificamente, por meio da LDB 9394/1996 e da LOGSE/1990, respectivamente. Apesar das mudanças ocorridas nos partidos políticos nos sucessivos governos, a base dos seus sistemas educativos continua de acordo com as leis da década de 1990, com os ajustes e adaptações pertinentes.

A seguir, a Quadro 25 apresenta a comparação do nível mínimo de qualificação para os futuros professores no Brasil e na Espanha, de acordo com os regulamentos vigentes.

Ambos os países exigem uma qualificação de nível universitário. Como divergências, destaca-se que no Brasil se exige um nível de licenciatura (CINE 6) para exercer a função em qualquer etapa da Educação Básica (até 18 anos), enquanto na Espanha esta mesma exigência (CINE 6) é suficiente para exercer a função na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (até 12 anos), e que para exercer a função no Ensino Médio (inferior e superior) é necessário possuir o nível de Mestrado (CINE 7).

Quadro 25: Nível de Qualificação Mínima de Formação Inicial Docente no Brasil e na Espanha

	Brasil	Espanha
Qualificação Mínima de Formação Inicial Docente	Todos os docentes: Licenciatura (CINE 6)	Infantil e fundamental: Graduação (CINE 6) Médio: Graduação (CINE 6) + Mestrado (CINE 7)

Fonte: desenho dos autores

O terceiro e último passo na comparação desta segunda categoria está sintetizado na Quadro 26. Nela se aborda os recursos econômicos investidos em educação no Brasil e na Espanha, assim como a origem desses recursos e seu destino.

Em 2013, enquanto a Espanha investia 4,36% do seu PIB em educação, o Brasil acometia 6,6% do PIB. Apesar desta diferença percentual a favor do Brasil em relação ao PIB, em 2014, o gasto por aluno foi de 2.746 €, enquanto na Espanha este valor chegou a 8.470 €. Portanto, a Espanha superou o Brasil em 5.724 € gastos por estudante, ou seja, um investimento de 308,44%. Embora o percentual do PIB investido pelo Brasil tenha sido mais alto, o gasto médio por estudante foi maior na Espanha.

Quadro 26: Indicadores da economia brasileira e espanhola

	PIB	Gasto por aluno	IDH	Renda Per capita
Brasil	6,6% – 2013	2.746,00 euros – 2014	0,744 – 2013	14.491,00 euros – 2014 14.044,00 euros – 2015
Espanha	4,36% – 2013	8.470,00 euros – 2014	0,869 – 2013	22.780,00 euros – 2014 23.200,00 euros – 2015

Fonte: desenho dos autores através dos dados disponibilizados pelo IBGE (Brasil) e INE (Espanha)

Em relação ao IDH, na Espanha, em 2013, o índice foi superior ao Brasil, totalizando 0,869 pontos, enquanto o Brasil registrou 0,744 pontos no mesmo período. O indicador combina as dimensões de expectativas de vida; o acesso ao conhecimento; e a qualidade de vida. Enquanto à longevidade, esta se confirma com os dados já apresentados na Quadro 20, onde se indica que a expectativa média de vida na Espanha era de 81,6 e em Brasil de 73,8 anos.

A renda per capita no Brasil em 2014 foi de aproximadamente 14.491 € e de 14.044 € em 2015, enquanto na Espanha foi de 22.780 € em 2014 e 23.200 € em 2015. Esta diferença entre os dois países em 2014 foi de 8.289 €, e em 2015 de 9.156 €. Assim, em 2014 e em 2015, observa-se que a renda per capita na Espanha foi 60% maior em relação ao Brasil.

Assinalados os aspectos quantitativos, consideramos igualmente importante notar que, apesar de um país para ter uma boa renda per capita, podem continuar existindo grandes desigualdades sociais.

5.3. Modelo de formação inicial de professores

A Quadro 27 mostra os pontos de convergência e divergência entre as duas estruturas de formação inicial de professores no sistema educacional no Brasil e na Espanha.

Assim, no Brasil, o modelo é concorrente para todas as etapas educativas (desde a Educação Básica até o Ensino Médio). Por outro lado, a Espanha estabelece dois modelos diferentes de formação inicial: para os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) estabelece modelo concorrente de formação, igual ao Brasil, enquanto para o Ensino Médio (inferior e superior) é estabelecido um modelo consecutivo: este supõe que se deve finalizar primeiro uma graduação em determinada área do conhecimento (matemática, história, física, filosofia, biologia etc.) e mais tarde uma formação pedagógica.

Assim, no Brasil, todo estudante que finaliza seus estudos de licenciatura em Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, com duração mínima de 4 anos, tem direito de exercer a profissão de professor. No caso da Espanha, os egressos das graduações de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) também podem exercer a profissão docente depois de 4 anos de estudo, enquanto os futuros professores do Ensino Médio terão que realizar, pelo menos, 1 ano de mestrado.

Em relação à duração dos programas de formação, também encontramos as mesmas convergências e divergências, como no caso do Brasil (para todas as etapas de ensino) e na Espanha para as fases de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) a duração dos programas de formação são geralmente de 4 anos. No caso dos futuros docentes do Ensino Médio encontramos diferenças, já que na Espanha os futuros docentes devem estudar um mestrado posterior a graduação de uma área específica da licenciatura, a duração de sua formação é de, no mínimo, 5 anos, enquanto que no Brasil, a licenciatura pode ser finalizada em 4 anos.

Quadro 27: Organização curricular dos planos de ensino da formação inicial no Brasil e na Espanha

	Brasil	Espanha
Modelo	Concorrente para todas as etapas educativas	Concorrente para Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). Consecutivo (graduação + mestrado) para o Ensino Médio.
Duração total da formação (horas/ créditos)	Infantil, Fundamental, Médio inferior e superior: Licenciaturas mínimo 4 anos. 2.200 horas de atividades formativas estruturadas na formação geral, profunda e estudos integrados. 200 horas de atividades teórico-práticas nas áreas específicas do interesse do aluno. 400 horas de práticas no componente curricular. TOTAL: 2.800 horas + práticas.	Geralmente, cada ano cursado tem em torno de 60 créditos (ECTS). Desde o EEES, define-se que 1 ECTS equivale a 25 horas de trabalho do estudante. Infantil e Fundamental (série inicial): Graduação de 240 ECTS – 4 anos–6.000 horas aprox. (240 ECTS x 25 h./ECTS). Médio: Graduação disciplinar (240 ECTS – 4 anos) + Mestrado profissionalizante de 60 ECTS – 1 ano – 1.500 horas aprox. (60 ECTS x 25 h./ECTS).
Duração das práticas (horas/ créditos)	400 horas de práticas na escola.	Graduação Infantil e Fundamental: mínimo de 50 ECTS (incluindo TCC com 6 ECTS). Mestrado de Ensino Médio: Mínimo 16 ECTS (incluindo Trabalho de conclusão de Mestrado com 6 ECTS).

Fonte: construída pelos autores

Quanto à duração dos estudos, encontramos o indicador destinado ao tempo em créditos e horas de formação dos diferentes programas formativos oferecidos no Brasil e na Espanha. Uma primeira diferença é que no Brasil a dedicação de formação é determinada em horas, enquanto na Espanha (de acordo com os padrões europeus) a dedicação é valorizada

por créditos, denominada ECTS¹. Os estudantes na Espanha cursam cerca de 60 ECTS ao ano, ou seja, 1.500 horas (60 ECTS x 25 horas), enquanto nas universidades brasileiras são, em média, 300 horas por ano.

Como adiantamos anteriormente, no Brasil, a distribuição temporal de estudos é estabelecida de maneira mais genérica, ou seja, determina critérios comuns para todos os cursos de formação de professores com uma duração total de 3.200h, quer para programas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio. No caso da Espanha é estabelecida uma duração anual de 60 ECTS, ou seja, o programa completo das graduações de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) tem uma duração de 240 ECTS; sendo que cada ECTS equivale a 25 horas de trabalho do estudante, e as horas totais de dedicação a esses estudos são de 6.000 horas (60 ECTS / ano x 4 anos x 25h / ECTS).

É necessário indicar que, no caso da Espanha, estão incluídas nas 6.000 horas, tanto as horas de ensino como as de trabalho autônomo dos estudantes. Por outro lado, deve-se notar que, para os professores de Ensino Médio da Espanha deve-se acrescentar outras 1.500 horas, equivalentes a um ano de Mestrado, o que perfaz 7.500 horas.

A última observação em relação à Quadro 27 está relacionada à duração das práticas, que, em ambos os países, são realizadas necessariamente nas universidades. Então, em primeiro lugar, observamos que o Brasil e a Espanha convergem na existência de período de práticas. A divergência entre os currículos é que no Brasil são determinadas 400 horas desenvolvidas a partir da segunda metade do curso de licenciatura, ou seja, do terceiro ano em diante, enquanto na Espanha dedica-se pelo menos 50 ECTS (1.250 horas) para as licenciaturas em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), e 16 ECTS (400 horas) para o mestrado de Ensino Médio.

A seguir, apresentaremos a comparação das vias de acesso aos programas de formação inicial docente no Brasil e na Espanha, conforme os dados expostos na Quadro 28. Observamos que os dois países oferecem diferentes processos de acesso e seleção dos programas formativos.

¹ 1 ECTS equivale a 25 horas de trabalho do estudante, o que inclui as horas obrigatórias e todo o trabalho autônomo que realizam fora das aulas.

Quadro 28: Acessos aos programas de formação inicial no Brasil e na Espanha

Brasil
Vestibular
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
Avaliação seriada
Entrevista
Análise do Histórico Escolar
Prova Agendada
Prova Eletrônica
Prova de Habilidade Específica
Portadores de Diplomas
Espanha
Prova de Acesso Universitário (PAU)
Maiores de 25 anos de idade
Formação Profissional do 2º Grau, Módulo III e Ciclos Formativos de Graduação Superior
Portadores de Diplomas
Alunos com estudos no exterior
Certificação de experiência profissional (maiores de 40 e 45 anos)
Pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais

Fonte: construída pelos autores

A principal convergência nesta categoria de comparação é que os dois países oferecem uma ampla oferta de vias de acesso ao Ensino Superior. Entre elas, é importante comparar o programa brasileiro ENEM e o PAU, da Espanha. Ambos os programas são as maneiras mais usuais de acesso à universidade e, nesse sentido, são também as modalidades mais valorizadas em ambos os países. Além disso, esses acessos são realizados por um exame que abrange todo o território nacional em uma determinada época do ano. Por meio das notas obtidas a partir dessa avaliação, o candidato escolhe o programa e a universidade em que deseja estudar e, de acordo com as vagas disponíveis, são definitivamente selecionados de maneira similar nos dois países.

Além do ENEM e do PAU, encontramos outras vias de acesso ao Ensino Superior semelhante em ambos os países, embora sejam uma minoria. Referimo-nos ao acesso para os titulados universitários. Nesse sentido, os dois países estabelecem normas baseadas nas leis promulgadas pelo Ministério da Educação, nas quais organizam os processos seletivos justos e democráticos. Mais especificamente, na Espanha, o MECD concede

a autonomia às CCAA para que desenvolvam este processo junto com as universidades.

Com relação às outras vias de acesso ao Ensino Superior, em algumas universidades (públicas e privadas) brasileiras são disponibilizados processos de seleção como vestibulares, provas eletrônicas, provas programadas, análise do histórico escolar, entrevistas e habilidades específicas, ao contrário da Espanha, onde este tipo de acesso não se aplica.

Por outro lado, os regulamentos brasileiros incluem o acesso aos candidatos, especialmente em universidades privadas, também por meio de outras vias, como a análise do histórico escolar, as provas agendadas, as provas eletrônicas e as entrevistas. Além disso, esses tipos de provas não são incompatíveis entre si. Uma instituição pode combinar dois ou mais destes processos seletivos, por exemplo, uma entrevista com a análise do histórico escolar e/ou com uma prova eletrônica.

Em contrapartida, na Espanha também existem outras formas de acesso não incluídas na legislação brasileira, tais como: ter mais de 25 anos de idade; Formação Profissional de 2ª graduação, Módulo III e Ciclos Formativos de Graduação Superior; alunos estrangeiros; acreditação de experiência profissional (maiores de 40 e 45 anos); pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais.

Para finalizar a comparação sobre o modelo de formação inicial de professores, abordaremos, a seguir, na Quadro 29, informações sobre a certificação exigida para poder atuar como docente da Educação Básica no Brasil e na Espanha. A este respeito, como na maioria das situações anteriores, observamos convergências e divergências.

Uma primeira diferença é encontrada na certificação dos futuros docentes do Ensino Médio na Espanha, que exige pós-graduação (Master); por outro lado, aos futuros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Espanha e a todos os egressos do Brasil é exigida apenas uma certificação de graduação. Também há uma relação clara entre o nível de certificação exigido e o modelo geral de formação inicial: aqueles programas no Brasil e na Espanha que se desenvolvem conforme o modelo concorrente (Brasil: Pedagogia e Licenciatura; Espanha: Graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental) exigem uma certificação de nível superior, enquanto o programa desenvolvido no modelo consecutivo (Espanha: mestrado de Ensino Médio) solicita uma titulação em nível de pós-graduação.

Quadro 29: Certificado ao finalizar a formação inicial

Brasil			Espanha			
Educação Infantil 0 a 5 anos	Pedagogo – modelo concorrente	LDB 9.394/96	Educação Infantil 0 a 6 anos	Graduação em Educação Infantil– modelo concorrente	Decreto Real 1.393 de 2007	Ordem ECI 3854/2007
Ensino Fundamental (séries iniciais) 6 a 10 anos			Ensino Fundamental 6 a 12 anos	Graduação em Ensino Fundamental (séries iniciais) modelo concorrente		Ordem ECI 3857/2007
Ensino Fundamental (séries finais) 1ª etapa–11 a 14 anos	Licenciatura (área específica) – modelo concorrente	CNE/CP Nº 2/2015 3.200h	Ensino Médio Obrigatório 1ª etapa–12 a 16 anos	Graduação (área específica) + Mestrado em Ensino Médio – modelo consecutivo	Graduação: 240ECTS Mestrado: 60 ECTS	Ordem ECI 3858/2007
Ensino Médio 2ª etapa–15 a 17 anos			Educação Pós- Secundária 2ª etapa–16 a 18 anos			

Fonte: construída pelos autores

Observamos também outra diferença importante entre o Brasil e a Espanha que consideramos importante na formação inicial dos futuros docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). No caso do Brasil, o professor é formado em uma única graduação (Pedagogia) para exercer a profissão na Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), enquanto que na Espanha existe uma titulação específica para cada um deles.

Finalmente, observa-se que em ambos os países a certificação está respaldada pelas leis e regulamentos governamentais. No Brasil, a Lei 9.394/1996 e a última diretriz publicada pelo CNE/CP 2/2015 determinam a estrutura curricular das duas graduações (Pedagogia e Licenciatura), garantindo a certificação dos alunos depois dos quatro anos mínimos de formação. Por outro lado, na Espanha, o Decreto Real 1.393/2007 e suas ordens ECI 3854, ECI 3857 e ECI 3858, publicadas também em 2007, determinam toda a estrutura curricular e o nível de certificação das graduações em Educação Infantil e Ensino Fundamental, e Mestrado do Ensino Médio.

5.4. Complementação da formação inicial de professores

Com o objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos dois países que compõem esta investigação, apresentaremos agora as diferenças entre as políticas educativas do Brasil e da Espanha para atender aos aspectos de formação complementar inicial de professores. Também analisaremos os sistemas de ingresso à profissão docente nos dois países.

A Quadro 30 compara a formação inicial dos programas complementares oferecidos no Brasil e na Espanha. Observa-se que no Brasil existe uma ampla diversidade de programas destinados a qualificar mais seus futuros professores, enquanto na Espanha não existe nada similar (existe uma aproximação com algumas ações específicas tomadas pela INTEF MECD).

No Brasil, o ME oferece sete programas financiados pelo governo federal que visam melhorar a formação inicial dos professores. Também é interessante notar que o LOMCE/2013 (Espanha) especifica claramente que a responsabilidade da formação de professores é do próprio docente, enquanto, por outro lado, a LDB 9.394/96 (Brasil) não deixa essa responsabilidade unicamente aos professores, mas também compartilha com a própria administração.

Nesta Quadro encontram-se apenas os programas que contribuem diretamente na complementação da formação inicial de professores. Tanto o ME (Brasil) como o MECD (Espanha) são responsáveis em apoiar as iniciativas para a implementação e o desenvolvimento desses programas complementares.

Quadro 30: Programas complementares de formação inicial no Brasil e Espanha

Brasil	Espanha
Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	INTEF
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	
Prodocência	
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	
Programa de Apoio à formação superior em graduação em Educação do Campo (Procampo)	
Programa de Apoio à formação superior e graduações interculturais (PROLIND)	
Programa Observatório da Educação	

Fonte: construída pelos autores

Entre os programas brasileiros existem diferenças, tanto em suas estruturas como em seus objetivos e, em particular, no número de participantes cadastrados. Estes programas incluem, na maioria dos casos, um sistema de bolsas de estudos. São ajudas destinadas aos estudantes para que possam se dedicar aos estudos, sem a necessidade de trabalhar (formal ou informalmente) durante o período de sua graduação. Entendemos que o Brasil incentiva seus estudantes e professores a participarem de programas de formação complementar, visando uma melhor qualidade da educação.

No momento, devido à crise econômica e política que o Brasil vive, o número de participantes nos programas complementares de formação de professores está reduzindo de forma alarmante. A crise atual tem levado as autoridades políticas brasileiras a diminuir o financiamento e os incentivos para a continuidade (total ou parcial) desses programas. Há uma tendência em reduzir as bolsas de estudos e existe uma previsão de encerrar alguns desses programas.

Terminamos esta seção comparando os sistemas de ingresso à profissão docente com contrato indefinido em todas as etapas da Educação Básica (Quadro 31).

Registramos a existência de escolas públicas e privadas para Educação Básica e Ensino Superior em ambos os países, além de que na Espanha, na Educação Básica, há também escolas concertadas.

Quadro 31: Sistemas de ingresso à profissão docente com contrato indefinido

	Tipo de escola	Educação Básica/Superior	Etapa educativa	Processo seletivo
Brasil	Pública	Educação Básica (municipal e autônoma)	Educação Infantil 0 a 5 anos	Processo Seletivo Prova escrita + Currículo
			Ensino Fundamental 6 a 10 anos	
			Ensino Fundamental 11 a 14 anos	
			Ensino Médio 15 a 17 anos	
		Educação Básica (federal)	Educação Infantil 0 a 5 anos	Processo Seletivo (editais) Prova escrita + Currículo + apresentação oral do plano
			Ensino Fundamental 6 a 10 anos	
			Ensino Fundamental 11 a 14 anos	
			Ensino Médio 15 a 17 anos	
		Educação Superior (municipal, autônoma e federal)	17 ou mais	
	Privada	Educação Básica	Educação Infantil 0 a 5 anos	Processo Seletivo Geralmente currículo + entrevista
			Ensino Fundamental 6 a 10 anos	
			Ensino Fundamental 11 a 14 anos	
			Ensino Médio 15 a 17 anos	
		Educação Superior	18 ou mais	

	Tipo de escola	Educação Básica/Superior	Etapa educativa	Processo seletivo
Espanha	Pública	Educação Básica	Educação Infantil 0 a 6 anos	Processo Seletivo (editais) Prova escrita + Currículo + apresentação oral do plano
			Ensino Fundamental 6 a 12 anos	
			Ensino Médio 12 a 16 anos	
			Ed. Pos-Obrigatória 16 a 18 anos	
		Educação Superior	18 ou mais	Processo Seletivo (editais) Análises do currículo
	Concertada ou Privada	Educação Básica	Educação Infantil 0 a 6 anos	Processo Seletivo Geralmente currículo + entrevista
			Ensino Fundamental 6 a 12 anos	
			Educação Secundaria 12 a 16 anos	
			Ed. Pós-Obrigatória 16 a 18 anos	
	Privada	Educação Superior	18 ou mais	

Fonte: desenho dos autores

A segunda e principal observação refere-se aos processos seletivos para que os professores possam acessar a profissão com suas respectivas titulações. No Brasil e na Espanha existem processos seletivos por convocações realizadas por meio de editais para a contratação de professores com contrato indefinido para a educação pública (tanto da Educação Básica como para o Ensino Superior). No processo seletivo da Educação Básica na Espanha, inclui uma prova escrita, análise do currículo do candidato e apresentação oral de um programa didático; no Brasil, não se aplica a apresentação oral.

Por outro lado, o processo de seleção para o ensino em instituições superiores públicas no Brasil inclui uma apresentação oral de programação didática, prova escrita e análise de mérito (currículo) do candidato, enquanto na Espanha, há somente análise do mérito (currículo) e, em alguns casos, a apresentação de um plano docente de pesquisa.

Para o acesso às universidades privadas, tanto no Brasil como na Espanha, a seleção ocorre por meio da análise dos méritos (currículo) e entrevistas.

São as próprias instituições que definem os processos de seleção de seus docentes.

O ponto comum entre os dois países, incluindo as escolas concertadas na Espanha, é que o ingresso às instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Básica não inclui, necessariamente, uma prova escrita, nem a apresentação oral de um plano didático; é também comum, em ambos os casos, a análise de méritos (currículo) e uma entrevista com o candidato.

Quanto aos contratos definidos, no Brasil, a seleção para professores em escolas públicas (municipais e estaduais) de Educação Básica é realizada pelas próprias instituições, pela Secretaria Municipal de Educação ou pela Superintendência Regional de Educação. Normalmente, neste processo seletivo é somente realizada uma entrevista e muitas vezes são contratadas pessoas que estão estudando, sem titulação mínima necessária para exercer a profissão. A justificativa das autoridades é que não existe um número suficiente de professores para exercerem a profissão na Educação Básica.

Ao contrário do que acontece nas escolas públicas e Institutos Federais no Brasil (Educação Básica), o processo de seleção inclui três fases: prova escrita; análise de mérito (currículo) e apresentação oral de um plano de aula. Os contratos definidos para este tipo de trabalho não podem ser prorrogados por mais de dois anos. Nas escolas privadas, geralmente este processo é realizado por meio de entrevistas e análise de mérito (currículo) e, em alguns casos, uma apresentação oral do plano de sala de aula; seu contrato é regido pelas normas trabalhistas (Consolidação das Leis do Trabalho) e tem uma duração máxima de três meses.

Por outro lado, os contratos definidos na Espanha são diferentes dos brasileiros. No âmbito das escolas de Educação Básica públicas, são as CCAA as responsáveis por preencher com contratos temporários aquelas vagas que foram de docentes com contratos permanentes. Para isso, as CCAA utilizam a reserva de professores que foram aprovados no processo do concurso público, e que não tiveram vagas indefinidas. No caso das escolas concertadas e privadas, a contratação definida é regida conforme as leis gerais trabalhistas do país.

Na conclusão a seguir, realizar-se-á uma previsão das tendências elucidadas no estudo, assim como propostas de melhoria e futuras linhas de atuação e reforma nas políticas educativas de formação inicial de professores no Brasil e na Espanha.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste capítulo apontaremos a discussão final que é derivada do processo de pesquisa realizado. Inclui as conclusões que foram apresentadas ao longo dos capítulos e o confronto destas conclusões com o marco teórico.

Após a apresentação das informações e as bases descritiva, analítica e sintética necessárias, passaremos a indicar elementos de avaliação mais globais, procurando proporcionar resposta ao debate abordado nesta investigação em torno dos diferentes elementos implantados nos modelos de formação inicial em ambos os países.

Assim, estas conclusões visam oferecer uma análise transversal dos dois países, centrando-se no modelo de formação inicial de professores, incluindo, também, questões relativas aos contextos sociopolíticos e educacionais, trajetórias históricas, regulamentos e questões econômicas. Além disso, estamos dispostos a apresentar propostas destinadas a melhorar a qualidade da educação; assim, aproveitaremos a exposição das conclusões para incorporar as decisões políticas.

De acordo com as propostas das principais organizações internacionais (OCDE, UNESCO, OEI, etc.), partimos da convicção de que a formação inicial de professores constitui um importante elemento para alcançar a melhoria da qualidade educacional. Esta recomendação global tem sido incluída nos regulamentos dos dois países estudados. Assim, os modelos de formação inicial de professores no Brasil e na Espanha são considerados elementos essenciais nos atuais regulamentos das políticas educativas e determinam orientações que justificam os projetos, documentos e programas para melhorar a qualidade da educação.

Embora observemos que esta ênfase na melhoria da formação de professores se encontre mais presente nos desenvolvimentos normativos do Brasil, mais especificamente, no último regimento (CNE/CP 2/2015), que incorpora os pressupostos originalmente situados na LBN 9436/1996, as mudanças na Espanha foram reduzidas para adequação do sistema universitário ao EEES, mediante a LOE de 2006, e não foram modificadas com a atual LOMCE, de 2013.

As políticas propostas pela União Europeia e aceitas por todos os países dela integrantes são incluídas nas normativas do EEES. A Espanha está vinculada às propostas da União Europeia; o Brasil, por sua vez, tem realizado suas ações independentemente das propostas dos países participantes do MERCOSUL (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia). Realizar ações compartilhadas pelos países que compõem o mercado comum poderia ajudar a resolver alguns dos problemas detectados na educação brasileira e na formação de seus docentes. Ao contrário do MERCOSUL, a União Europeia promove a integração dos países, não só do ponto de vista econômico, mas também orienta nos aspectos político, social e educacional.

Deve-se notar, também, que embora os governos brasileiro e espanhol promulguem leis e decretos para melhorar a qualidade da formação inicial dos professores, são os atores envolvidos na prática diária que têm que querer fazer parte dessas mudanças. Entretanto, o contexto brasileiro é muito mais complexo devido ao seu âmbito geográfico, além de o número de habitantes e professores envolvidos ser muito maior do que na Espanha: o território espanhol é 17 vezes menor do que o brasileiro, sua população é um quinto do Brasil e tem aproximadamente um terço do seu corpo docente.

Como assinalado nos capítulos 3 e 4, a formação inicial de professores nos dois países é realizada em instituições de Ensino Superior. No entanto, existem algumas nuances entre esses países. No Brasil, além de universidades, os cursos de formação de professores também são oferecidos por faculdades e institutos, enquanto, na Espanha, esses programas de formação são exclusivamente certificados pelas universidades.

De acordo com Gomez (2004), a inclusão da formação inicial de professores no Ensino Superior supõe um reforço à necessidade de profissionalização baseada em uma formação teórica e prática: ambas as dimensões são consideradas como elementos complementares e de amplo benefício para o exercício docente.

O Brasil tem um número muito maior de instituições de Ensino Superior (2391) do que a Espanha (84) e isto se explica porque o Brasil é um país

muito mais populoso. No Brasil, 87% dessas instituições são privadas e na Espanha, 60% são públicas.

Possuir uma quantidade maior de instituições formadoras não significa necessariamente uma melhor qualidade de seus futuros docentes. Se retomarmos os resultados das avaliações apontadas pelo PISA de 2000 a 2015, observamos que a melhora das pontuações não foram significativas em nenhuma das áreas de conhecimento avaliadas (leitura, ciências e matemática).

Outro importante aspecto é que, no Brasil, as instituições públicas são totalmente gratuitas, mas no contexto espanhol os futuros professores da Educação Básica devem pagar pelo menos algumas taxas por seus estudos. Também cabe ressaltar que nos dois países as universidades privadas cobram matrícula e mensalidades. Por outro lado, acreditamos que o fato de as universidades públicas brasileiras não cobrarem taxa de matrícula nem mensalidade facilita o acesso dos alunos ao Ensino Superior.

A presente pesquisa mostra, também, que existe uma grande quantidade de vagas disponíveis nas instituições públicas nos dois países, o que deveriam favorecer, *a priori*, que os estudantes destes cursos de graduação para formação de professores estivessem mais bem preparados. No entanto, podemos observar que isto não acontece, tal como assinalam os dados apresentados nesta investigação, sendo que os melhores alunos em exames de qualificação ENEM (Brasil) e PAU (Espanha), em sua maioria, não optam pelo magistério. Além disso, no Brasil, os cursos têm vagas ociosas e um índice de evasão muito alto.

Esta é uma preocupação da OECD, em seus relatórios. Avaliar o trabalho docente, reconhecer e respeitar o profissional em seu entorno social pode ser uma forma para atrair um maior número de estudantes, especialmente no Brasil, onde o prestígio, o reconhecimento e o interesse pela profissão são menores do que na Espanha.

Outro fator de discussão e reflexão neste trabalho refere-se ao acesso dos alunos aos cursos de formação inicial de professores. No Brasil e na Espanha, independentemente de seus partidos políticos, existem várias maneiras de acessar essas graduações, mas os principais são ENEM (Brasil) e PAU (Espanha), que são muito semelhantes entre si.

Originalmente, o ENEM (Brasil) tinha como objetivo avaliar o ensino e a aprendizagem no final da Educação Básica; no entanto, atualmente, o objetivo principal é que o candidato acesse os cursos de graduação nos diversos institutos de Ensino Superior (públicos ou privados), mas esta mudança tem deixado de lado os problemas da Educação Básica.

Nesse sentido, de acordo com Perrenoud (2007) e Schön (2009), existe a necessidade de que os futuros profissionais docentes desenvolvam a capacidade de refletir sobre os conflitos de sua própria prática, com objetivo de aprender com essa prática e melhorar sua formação. No entanto, é necessário que o trabalho envolvendo essas competências seja realizado desde a Educação Básica.

No atual cenário da educação brasileira, existem muitos cursos que preparam seus alunos para a superação do ENEM a uma melhor avaliação nesta prova, favorecendo seu ingresso às melhores universidades e às graduações mais concorridas.

Enquanto isso, na Espanha, além da PAU, existem outras vias de acesso ao Ensino Superior; por exemplo, aos estudantes maiores de 25, 40 e 45 anos. Embora existam diferentes provas da PAU, os objetivos e conteúdos são muito semelhantes. Também no caso do Brasil existem diversos tipos de provas para acessar as graduações do Ensino Superior; entre elas, algumas incluem entrevistas com os candidatos e/ou análise de seus currículos, especialmente promovidos por instituições privadas; este fato ocorre também de forma muito similar nas universidades privadas espanholas.

Também destaca-se no contexto brasileiro, que as instituições devem reservar uma série de vagas (cotas) para os estudantes que apresentam algum tipo de desigualdade social, a fim de corrigi-la. Essas cotas, entre muitas políticas públicas do governo brasileiro, podem estar associadas a diferentes desigualdades relacionadas com os aspectos raciais, econômicos (destinadas aos estudantes de baixa renda), estudantes oriundos de escolas públicas, entre outros.

Proporcionar o ingresso dos estudantes no Ensino Superior não garante a obtenção de melhores profissionais com uma qualidade em seu desempenho. Os tipos de acesso ao Ensino Superior nos dois países em questão nos permitem concluir que é mais fácil acessar os estudos universitários.

No entanto, conforme os dados já apresentados, o acesso às universidades em ambos os países mostra algumas limitações que sugerem a necessidade de repensar as formas de melhorar esses processos para assegurar a idoneidade dos seus estudantes. Por outro lado, cabe ressaltar que o acesso aos estudos não é o único elemento que determina uma boa formação; pelo contrário, o próprio programa formativo é essencial para permitir aos estudantes desenvolverem competências necessárias para desempenhar-se adequadamente no futuro contexto profissional.

Além das limitações de conhecimentos e competências com que os estudantes acessam a universidade em modo geral, compartilhamos com Marcelo (2013) que as competências que desejamos que um futuro docente irá adquirir, em sua formação inicial, requer dos conhecimentos prévios mínimos que, unidos a algumas habilidades e atitudes, se transformem em um desempenho profissional adequado à educação profissional que a sociedade demanda.

Outro fator de discussão e reflexão nesta investigação se refere à estrutura da formação inicial dos futuros docentes. A primeira observação é que no Brasil o tempo das graduações é determinado por horas presenciais em sala de aula e na Espanha por ECTS, que inclui tanto a sala de aula presencial como o trabalho autônomo do estudante. De acordo com o regulamento na Espanha, segundo o EEES, um ECTS equivale a 25 horas de trabalho do estudante.

A soma das horas de um curso de graduação de formação de professores no Brasil é de 2.200 horas de atividades formativas, estruturadas de fundamentação e estudos integrados, 200 horas de atividades teóricas e práticas em áreas especializadas do interesse dos alunos e 400 horas de práticas em componentes curriculares. Além disso, é preciso acrescentar 400 horas de prática na escola, o que representa um total de 3.200 horas que constituem na formação inicial do professor no Brasil e se realiza em um mínimo de 4 anos. Na Espanha, as graduações de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) são de 240 ECTS (6.000 horas) de formação total, sendo que, pelo menos, 50 ECTS (1.250 horas) de práticas nas escolas; este número de ECTS exige uma dedicação mínima de 4 anos. Os mestrados de Ensino Médio que outorgam a formação didático-pedagógica, necessária para exercer como docente, exigem um total de 60 ECTS (1.500 horas) de formação total, sendo, pelo menos 10 ECTS (250 horas) de práticas nas escolas; estes créditos supõem, pelo menos, 1 ano de estudos para sua formação.

Neste cenário, o Brasil realiza um total de 3.200 horas na graduação para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, enquanto que na Espanha se contabilizam 240 ECTS (6.000 horas) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) e 300 ECTS (7.500 horas) para o Ensino Médio. A princípio, a Espanha tem mais horas de formação em comparação com o Brasil, mas devemos ter em conta, tal como assinalamos anteriormente, na Espanha são consideradas não apenas as horas de trabalho presencial nas aulas com os alunos, mas também o trabalho autônomo que estes devem

realizar fora da sala de aula; algo que não é contabilizado para os estudantes brasileiros.

Outra importante diferença encontrada entre os dois modelos de formação existentes no Brasil e na Espanha é sobre os estudos que realizam os professores que trabalharão na Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). A este respeito, enquanto os futuros docentes na Espanha estudam distintas graduações (Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais) para exercerem a função docente nessa etapa, desenvolvendo conteúdos e práticas para alunos de diferentes idades (0 a 5 anos e 6 a 12 anos), no Brasil, com um tempo menor em horas de formação inicial, os docentes que exerceram tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental (séries iniciais) são formados juntos, o que torna impossível detalhar teorias e práticas fundamentais para cada uma destas duas etapas educativas.

Em relação ao Ensino Médio, também encontramos outra importante diferença entre a maneira de organizar a formação inicial de seus docentes no Brasil e na Espanha. No Brasil é possível trabalhar simultaneamente a formação teórica e prática, porque o país adota o modelo concorrente; enquanto que na Espanha existe uma separação (própria dos modelos consecutivos) entre a formação teórica e a prática. O modelo concorrente próprio do Brasil favorece uma formação mais integrada dos conhecimentos acadêmicos e didático, o que inicialmente parece uma abordagem mais coerente e melhor organizada.

Em linhas gerais, observamos como as políticas públicas adotadas pelo MEC (Brasil) para a formação inicial de professores na Educação Infantil (de 4 a 5 anos) e Fundamental (de 6 a 10 anos) é comum com as adotadas pelo MECD (Espanha) para os alunos de Educação Infantil (de 3 a 6 anos) e Ensino Fundamental (6 a 12 anos). Os docentes que trabalham neste segmento de ensino nestes países são certificados mediante o modelo concorrente. Por outro lado, para os professores brasileiros que trabalham com os alunos de Ensino Fundamental (de 11 a 14 anos) e Ensino Médio (de 15 a 17 anos), o modelo adotado também é o concorrente; enquanto que na Espanha, para os professores que trabalham no Ensino Médio Obrigatório (de 12 a 16 anos) e com o Ensino Médio Pós-obrigatório (de 16 a 18 anos) o modelo adotado é o consecutivo.

Como resultado desta investigação não é possível concluir se determinado modelo adotado por estes dois países, para organizar a formação inicial de seus docentes, tenha vantagens claras nas aprendizagens de seus futuros

alunos. Assim, por exemplo, observamos que os resultados apontados pelo PISA nestes dois países, não favorecem ao Brasil, onde, como acabamos de ver, parece que as vantagens do modelo concorrente nem sempre têm o impacto positivo esperado na aprendizagem.

Neste sentido, para desenvolver a profissão docente na atualidade, parece insuficiente contar exclusivamente com uma amplitude de conhecimentos disciplinares. De acordo com Imbernon (2000b), a formação docente assume um papel que transcende o ensino das áreas do conhecimento, já que uma formação inicial completa deve incluir a atualização científica, didática e pedagógica e possibilitar a criação de oportunidades de participação, reflexão e formação para que os docentes sejam capazes de viver com as mudanças e incertezas ao longo de seu desenvolvimento profissional.

No entanto, observou-se tanto no Brasil como na Espanha (no âmbito do Ensino Médio) que há docentes que se destacam por terem amplos conhecimentos disciplinares, mas não têm o mesmo nível de competências para trabalhar com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento de suas aulas. Como observado pela OECD (2005), os perfis destes professores devem incluir um amplo conhecimento do assunto ensinado; habilidades de ensino; capacidade para trabalhar de forma eficaz, contribuindo para a escola e com a sua profissão; e a capacidade de continuar o desenvolvimento de seu trabalho.

Nesta mesma linha, é fundamental reconhecer que as instituições formadoras de professores têm também a responsabilidade de garantir que os futuros docentes possuam um amplo domínio do conhecimento disciplinar. Muitos docentes brasileiros relatam dificuldades para desenvolver suas ações em sala de aula, como consequência da falta de formação. Marcelo (2013) acredita que o conhecimento profissional é a combinação adequada dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Assim, o domínio e as ações do professor em sala de aula são competências imprescindíveis para o desenvolvimento do seu trabalho no cotidiano escolar.

Por outro lado, é necessário, em ambos os países, que o professor que desenvolverá seu trabalho na Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), com contrato indefinido, tenha uma certificação de nível CINE 6 (Graduação). No Brasil, o professor do Ensino Médio com o mesmo contrato também necessita ter o mesmo certificado (CINE 6), enquanto na Espanha, é obrigatório ter um certificado de nível CINE 7 (Mestrado), ou seja, deverá ter o certificado de graduação em uma área específica e, posteriormente, um ano a mais de mestrado.

Da análise da situação acima descrita derivam-se duas importantes sequências que, por sua vez, também têm uma repercussão nos investimentos que o governo brasileiro deveria fazer a respeito da formação inicial dos seus docentes. Por um lado, o fato de os professores, no Brasil, poderem ser contratados de forma definida sem a certificação da graduação gera certas limitações no sistema porque fica evidente que uma formação inicial mais sólida aumentará as oportunidades para o aperfeiçoamento e suas práticas e conhecimentos, favorecendo a melhoria da educação básica.

Por outro lado, se para os docentes que lecionam no Ensino Médio fosse exigida uma certificação de mestrado (CINE 7), o MEC (Brasil) teria que investir na sua formação e incentivar aqueles que se encontram em processo de formação inicial para cursarem uma pós-graduação. Independentemente dos regulamentos brasileiros, os docentes que atuam no Ensino Médio deveriam continuar com seus estudos no mestrado, enriquecendo e ampliando seus conhecimentos e práticas. De acordo com Hoyle (1982), o professor necessita identificar-se com o exercício das suas funções e sua identidade profissional, que é precisamente o que complica seu processo de construção.

Existe também uma divergência nos programas complementares de formação inicial de professores entre os dois países. No Brasil, há sete programas de formação complementar que ocorrem paralelamente à formação inicial de seus professores; na Espanha, por sua vez, não existem programas desse tipo.

Assim, esses programas desenvolvidos no Brasil contribuem para a melhoria da formação do docente, enriquecendo seus conhecimentos e práticas de ensino. Além disso, incentivam os alunos a se tornarem professores. Infelizmente, no atual momento de crise política e econômica, o governo não é sensível a essa necessidade, e os investimentos nessa área estão sendo reduzidos ou eliminados.

O modelo consecutivo espanhol para os docentes do Ensino Médio não é compatível com os programas complementares desenvolvidos no Brasil, já que em apenas um ano de formação no curso de mestrado não é possível participar de ações sucessivas para serem desenvolvidas nas escolas, como ocorrem nas graduações realizadas no Brasil. Por outro lado, para os futuros docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), a Espanha desenvolve o mesmo modelo concorrente brasileiro, com quatro anos de formação.

A formação dos docentes no Brasil também é apoiada e incentivada, uma vez que governo e as administrações educativas no Brasil oferecem o

modelo e desenvolvem programas complementares. O governo espanhol, por sua vez, atribui a responsabilidade da formação unicamente aos próprios estudantes em formação inicial e continuada.

É importante que o governo faça parte da formação complementar dos seus docentes, pois estabelecerá incentivos para o ensino e demonstrará um compromisso com a melhoria de sua formação, que automaticamente aumentará a qualidade da Educação Básica. Se o governo realmente quiser melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, as políticas educacionais devem colocar no centro da sua agenda a questão da profissionalização dos docentes (Fantani Tenti, 2004).

Os projetos complementares apoiados pelo governo brasileiro contribuem para a geração de políticas de formação inicial que, de acordo com Perrenoud (2000), deve servir para preparar os futuros professores para refletir sobre a sua prática, criar modelos e exercer sua capacidade de observação e análise. Para ele, esta construção não pode ser adquirida rapidamente; necessita de tempo, compromisso e um ambiente adequado para seu desenvolvimento.

Passaremos agora a abordar outro importante aspecto, que é o acesso à profissão docente. Os processos de seleção de professores recém-formados estabelecidos nos países investigados são distintos, tanto para efetivos como substitutos.

No Brasil, um professor pode ser contratado temporariamente, sem a exigência de certificação em nível superior, a partir do primeiro ano de graduação, para trabalhar em escolas de Educação Básica. No entanto, na Espanha, exige-se, tanto para o professor efetivo como temporário, a certificação oficial mínima necessária para exercer a prática docente.

Outro problema identificado neste estudo refere-se à possibilidade de um professor com formação específica (por exemplo, Química) atuar em outra área (por exemplo, Matemática).

No Brasil, isto não deveria ocorrer porque o modelo concorrente vincula o conhecimento disciplinar de uma determinada área com o conhecimento didático-pedagógico, a fim de ampliar os saberes disciplinares em seu desempenho docente. Assim, por exemplo, se estou me formando para ser um professor de Química no Brasil, recebo uma formação específica para químicos e, portanto, sem os conhecimentos suficientes de outras áreas que me permitam exercer como docente em outra área. Essa prática ocorre no Brasil pela falta de professores em algumas áreas do conhecimento, anunciada anteriormente neste trabalho.

Por outro lado, na Espanha, o modelo consecutivo para os docentes do Ensino Médio é diferente ao modelo brasileiro, uma vez que para acessar a formação didático-pedagógica no mestrado não se exige que o aluno tenha finalizado sua graduação na mesma área do conhecimento disciplinar (por exemplo, um graduado em Matemática pode estudar o mestrado didático-pedagógico na área da Economia); além disso poderá lecionar em outras áreas do conhecimento (por exemplo, Inglês, se o candidato possuir um nível exigido neste idioma).

Parece evidente a necessidade de que ambos os países modifiquem esses aspectos, favorecendo cada vez mais o alinhamento entre a formação do conhecimento disciplinar e didático-pedagógico a partir da formação inicial com o desenvolvimento de sua prática profissional.

Finalmente, abordaremos os processos de seleção dos candidatos, onde registramos algumas diferenças entre Brasil e Espanha. Nas escolas privadas, em ambos os países o processo seletivo é de responsabilidade das próprias instituições, incluindo, normalmente, a análise do currículo, entrevista pessoal e uma prova didática. A principal diferença está nas escolas públicas: no Brasil, o processo seletivo para ser docente efetivo nas escolas municipais ou estaduais é reduzido à análise do currículo e uma prova escrita sobre conhecimentos disciplinares didático-pedagógicos; a Espanha inclui também a defesa oral de um planejamento didático.

Defendemos a ideia de que os governos municipais e estaduais brasileiros, a partir da referência do modelo de seleção do professor da Educação Básica na Espanha, deveria instituir bancas avaliadoras e a inclusão da defesa de um plano didático, o que consideramos importante para melhorar a seleção para o exercício docente em todas as instituições públicas da Educação Básica brasileiras.

Concluindo, podemos afirmar que o desenvolvimento deste trabalho tem nos proporcionado uma profunda reflexão sobre a formação inicial do profissional docente, bem como seus elementos constitutivos. A comparação possibilitou oferecer conclusões para ambos os países, incluindo observações e reflexões sobre os pontos em que um sistema complementa o outro.

A comparação realizada neste trabalho permitirá que os governos repensem algumas modificações nas políticas educacionais, com o objetivo de fortalecer a formação inicial dos seus docentes em um futuro próximo. Também é necessário considerar o desenvolvimento do desempenho docente como uma profissão e promover para que a sociedade prestigie o trabalho realizado pelos professores. Assim, para a melhoria da educação

atual é imprescindível o destaque do profissional docente como um agente reflexivo, autônomo, inovador e contextualizador.

Realizar uma melhor qualificação dos docentes, a partir de sua formação inicial, contribuirá para o aumento progressivo da qualidade da educação dos dois países, formando melhores cidadãos, preparados para a vida.

página intencionalmente em branco

REFERÊNCIAS

- Ball, D. L.; Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação (2016). *Proposta preliminar segunda versão revista*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 08.fev.2016.
- BBC Brasil. (2015). *IDH melhora em 2014*. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151214_brasil_idh_ms_lgb>. Acesso em: 11.ago.2016.
- BNCC. (2015). Base Nacional Comum Curricular. *Apresentação da base*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>>. Acesso em: 14.ago.16.
- Boletín Oficial del Estado. (2016). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. N. 138, Sec. I. Pág. 4330707 de jun. 2014. Disponível em: <<http://www.emes.es/Accessouniversidad/DiscapacidadyNEE/tabid/705/Default.aspx>>. Acesso em: 14.jun.2016.
- Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação (2001 a 2010)*. Lei 10.172. Brasília.
- Brasil. (2004). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pela Emendas Constitucionais nº1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 30.mai.2016.
- Brasil. (2016). *Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02.fev.2016.

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acceso en: 30.mai.2016.
- Brasil. (2015). *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Disponible en: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acceso en: 14.ago.2016.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014 – 2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponible en: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acceso en: 14.ago.2016.
- Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of colleges for teacher education.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M.; Valle, J. M. (2015). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- CEFET/RJ (2015). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). *Apresentação*. Disponible en: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/apresentacao>>. Acceso en: 14.ago.2016.
- Comunidad de Madrid (2016). *Formación del profesorado: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado*. Disponible en: <http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/>. Acceso en: 29.mai.2016.
- Comunidades Autónomas (2016). *Las Comunidades Autónomas*. Disponible en: <http://administracion.gob.es/pag_Home/espanaAdmon/comoSeOrganizaEstado/ComunidadesAutonomas.html>. Acceso en: 02.jun.2016.
- Conkling, S. W. (2004). Music teacher practice and identity in professional development partnerships. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 15.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editora Morta.
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Revista UNED Educación XX1*, 13, 47-67. Disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2010-13-2-5020&dslID=Documento.pdf>>. Acceso en: 01.jun.2016.

- Estadão. (2013). *Ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2013*. Disponible en: <<http://blog.estadaodados.com/ranking-do-indice-de-desenvolvimento-humano-idh-2013/>>. Acceso en: 15.ago.2016.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-29). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Eurydice. (2009). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice. (2016). *Espanã*. Disponible en: <<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Profesorado2016>>. Acceso em: 16.jun.2016.
- Eurydice. (2016). *Centros Concertados*. Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Glosario#Centro_privado_concertado>. Acceso en: 16.jun.2016
- Eurydice. (2016). *Financiación de la educación*. Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Financiación_de_la_educación>. Acceso en: 16.jun.2016
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Editora Morata.
- Formación del Profesorado. (2016). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Disponible en: <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf>. Acceso en: 27.mai.2016.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Fundo Nacional De Educação (2016). *Moção de apoio ao PIBID*. Disponible en: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/Formatadas/MOCAOPIBID.pdf>>. Acceso en: 13.mar.2016.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Garrido, R. (2015). *La competencia matemática en los países de mejor rendimiento en PISA: estudio comparado y perspectivas para España*. Tese doutorado. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

- Gómez, P. (2004). Prática Reflexiva do Professor de Matemática. In M. A. V. Bicudo & M. de C. Borba, *Pesquisa em Educação Matemática* (pp. 250-263). São Paulo: Editora Cortez.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2000b). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed.
- Ig São Paulo. (2014). *Gasto por aluno no Brasil é um terço do investido pelos países desenvolvidos*. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-09/gasto-por-aluno-no-brasil-e-um-terco-do-investido-pelos-paises-desenvolvidos.html>>. Acesso em: 11.ago.2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2016). Ministério da Educação. 2016. *Instrumento de Avaliação Institucional Externa*. Disponível em: <http://download.uol.com.br/educacao/Instrumento_de_avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 30.mai.2016.
- Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). (2013). *Censo a educação superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 08.fev.2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). *Resumo Técnico: Censo da educação superior 2013*. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 01.jul.2016.
- Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). (2016). *Censo escolar da educação brasileira: resumo técnico*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 08.fev.2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2016). *Resultados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 30.mai.2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2016). *Consultas de informações educacionais*. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=>

- %2Fshared%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20-%20Acesso%20Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FInforma%C3%A7%C3%B5es%20Consolidadas%2FFun%C3%A7%C3%B5es%20Docentes%2FPanorama%20deFun%C3%A7%C3%B5es%20Docentes%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> Acesso en: 01.jul.2016.
- INTEF. (2016). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y del Formación del Profesorado. *Formación*. Disponible en: <<http://www.ite.educacion.es/en/formacion>>. Acesso en: 02.jun.2016.
- Lenoir, Y.; Morales-Gómez, A. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 46-64.
- Macbeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: Education International Research Institute.
- Mancebo, M. E. (2003). *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad*. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educative uruguaya (Tesis doctoral). Universidad de la República, Montevideo.
- Manso, J. (2010). Revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 16, 181-206.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tese doctorado. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J.; Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Marcelo, C. (2013). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C.; Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marim, V. (2011). *Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003–2007)*. (Tesi Doctoral). Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC.SP): São Paulo.
- Melo, M. T. L. (2016). Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68,

- Dezembro/99. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acceso en: 04.fev.2016.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas del Gobierno de España. (2016). *Las Comunidades Autónomas*. Disponible en: http://administracion.gob.es/pag_Home/espanaAdmon/comoSeOrganizaEstado/ComunidadesAutonomas.html. Acceso en: 16.set.2016.
- Ministério de Educação. (2016). *Notas de corte do magistério*. Disponible en: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#nota_corte>. Acceso en: 31.mai.2016.
- Ministério da Educação. (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais (INEP). Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acceso en: 15.ago.2016.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Las cifras de la educación*. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016.html>>. Acceso en: 29.mai.2016.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Qué estudiar y dónde en la universidad (QEDU)*. Disponible en: <<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>>. Acceso en: 22.jun.2016.
- Ministerio De Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2015.pdf>. Acceso en: 02.jun.2016.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Real Decreto 1393/2007*. <Disponible en: file:///D:/Downloads/RD_1393-2007.pdf>. Acceso en: 09.oct.2016.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed.
- NOP World Culture Score Index (2014). World Culture Score Index. Disponible en: <<http://www.unitedexplanations.org/2014/03/13/cuales-son-los-paises-que-mas-leen-del-mundo-sorpresa-asegurada/#>>. Acceso en: 10.nov.2016.
- Nóvoa, A. (2003). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª ed. Lisboa: Porto.

- OECD. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>>. Acesso em: 05.jul.2016.
- OECD. (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 11.ago.2016.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Plano Nacional de Educação (PNE). (2016). Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 08.fev.2016.
- Portal Brasil. (2016). *Creches e pré-escolas*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/portal-brasil-esclarece-duvidas-sobre-matriculas-em-creches-publicas>>. Acesso em: 15.mar.2016.
- Portal Brasil. (2009). *Período republicano teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/brasil-republica>>. Acesso em: 14.ago.2016.
- Schon, D. (2009). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Shon, C. K. (2006). Teacher Professionalism. *Faculty Publications and Presentations* (paper 46). Disponível em: <http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46>. Acesso em: 03 nov.2016.
- Tardif, M. (1990). *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto/Portugal: RÊS.
- Tenti Fantani, E. (2004). Profesionalización de los docentes. Algunas dimensiones de las representaciones y temas de la agenda políticas. *Revista PRELAC*, 0, 85-103.
- UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1993). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Universia. (2016). *Universidades en España*. Disponible en: <<http://www.universia.es/universidades>>. Acceso en: 12.abr.2016.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of supranational policies of education*, 1, 7-30.

SOBRE OS AUTORES

Vladimir Marim

Licenciado em Matemática, Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre e Doutor em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutor em Políticas Públicas em Formação Docente na Universidade Autônoma de Madrid (UAM). Atualmente é professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) na UFU. Atua como pesquisador sobre temáticas, tais como: Políticas Públicas de Formação Docente, Educação Comparada e Internacional e Educação Matemática.

E-mail: marim@ufu.br

Jesús Manso

Diplomado em Magistério de Educação Especial, Licenciado em Psicopedagogia, Mestre em Qualidade e Melhoria da Educação e Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Atualmente, é professor ajudante de doutor no Departamento de Didática e Teoria da Educação da UAM. Atua como docente na graduação de Magistério de Educação Infantil e Primária e no Mestrado de Melhoria e Qualidade da Educação na UAM. Suas principais linhas de pesquisa são: Formação de Professor, Política Educativa e Educação Comparada e Internacional.

E-mail: jesus.manso@uam.es

página intencionalmente em branco

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

LIBROS

Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación I. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*. Salamanca: FahrenheitHouse.

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenheitHouse.

REVISTAS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

A formação inicial de professores deve ser reorientada e repensada para que no futuro os docentes gerem mais e melhores experiências escolares. Isto, por sua vez, supõe assumir uma série de intervenções em outros importantes elementos do sistema educativo, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, bem como na própria sociedade em geral, uma vez que ela produz novos e grandes desafios que devem ser respondidos a partir da formação de professores. Isto exige que o futuro professor tenha consciência de que sua formação inicial é essencial para a construção do conhecimento pedagógico e para sua aplicação na prática educativa. Por sua vez, essas mudanças sociais e educacionais enfatizam a necessidade de que o professor domine os conteúdos, as estratégias e as metodologias, visando melhorar seus conhecimentos e suas ações educacionais. Deve-se, portanto, entender que a formação inicial é um ponto de partida que antecede a uma formação permanente, para enfrentar os desafios do ensino e aprendizagem na sociedade atual. Nesse cenário, esta obra tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a formação inicial de professores, assim como sobre seus elementos constitutivos. Para facilitar a compreensão do texto, este estudo está organizado apresentando tanto os aspectos essenciais do processo como os produtos finais a respeito das convergências e divergências dos atuais modelos de formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e na Espanha. Consideramos fundamental salientar a importância que para nós tem a delimitação do índice desta investigação, pois partimos da premissa de que esta é a vitrine do estudo e que, por sua vez, provoca uma primeira reação nas expectativas do leitor.