

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: REPERCUSIONES EN EL CURRÍCULUM DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

PUBLIC POLICY FOR THE TRAINING OF TEACHERS: THE IMPACT ON THE COURSE CURRICULUM PEDAGOGY

ROSANE CARNEIRO SARTURI¹
 Universidad Federal de Santa María
 Río Grande del Sur, Brasil
rcsarturi@gmail.com

Recibido: 26/08/2011 Aceptado: 08/09/2011

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de las políticas públicas para la formación inicial y permanente de profesores de la última década en Brasil, y sus repercusiones en las prácticas de los formadores de formadores que actúan en la Educación Superior. Objetiva reconocer los cambios propuestos en los planes de estudios de la carrera del curso de Pedagogía, a partir de las directrices curriculares nacionales y de las políticas públicas del área. La investigación fue documental y el análisis hermenéutico, con base en la experiencia profesional de la autora en la Educación Básica y en la Educación Superior como docente y coordinadora de la carrera en la UFSM. Freire (1999), Arroyo (2000), Libâneo (2003), Gimeno Sacristán (2002, 2010), Souza Santos (2001a, 2001b) y otros autores ofrecerán la posibilidad de pensar el contexto macro y micro de las políticas públicas tanto como las relaciones entre teoría y práctica. Concluye que las políticas públicas de la última década señalan claramente que se ha roto el paradigma que solía ver el diploma universitario como suficiente para el ejercicio de la docencia, conectando con el tema de la formación inicial y continua.

PALABRAS CLAVE

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO, PRÁCTICAS

ABSTRACT

This study presents an analysis of public policies for initial and continuing training of teachers in the last decade in Brazil, and its impact on curriculum practices of teacher trainers who work in higher education. He aims to recognize the changes that have been proposed in the curricula of the race course pedagogy, from the national curriculum guidelines and policies for initial and continuing training. The methodology used was documentary research and hermeneutic analysis, based on professional experience of the author on Basic Education and Higher Education as a teacher and manager. The theoretical studies arise from Freire, Arroyo, Libaneo, Gimeno Sacristán, Souza Santos and others that offer the chance to think the macro and micro context of public policy as well as the relationship between theory and practice, finding that the policies public in the last decade clearly point to a breakdown of the paradigm used to see the diploma awarded at the university as sufficient for the exercise of teaching, connecting with the issue of initial and continuing training.

¹ Doctora en Educación, Profesora Adjunta IV de la Universidad Federal de Santa María, Rs, Brasil. Departamento de Administración Escolar, Profesora del Programa de Postgrado en Educación-línea de investigación Prácticas escolares y Políticas públicas. Becaria CAPES/Fundación Carolina.

KEY WORDS

*PUBLIC POLICY, CURRICULUM, PRACTICE***POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS**

La última década en Brasil, como en los demás países de Latinoamérica, presentó muchas reformas que incidieron tanto en la formación inicial cuanto en la formación permanente de profesores. Tales propuestas provocaron repercusiones en las prácticas de los formadores de formadores que actúan en la Educación Superior. Según lo asegura Gimeno Sacristán (2006) el término reforma es muy ambiguo y su sentido dependerá de los sujetos involucrados con y en ellas, y de que hasta qué punto las leyes/reformas pueden cambiar la realidad a la cual se proponen afectar.

En este estudio el recorte se va a detener en la formación de profesores para la Educación Infantil (0 al 3 años) y los primeros años de la Educación Básica (a partir de los 6 hasta los 10 años (si no tienen reprobación), que tiene doce años de escolaridad obligatoria a partir del año 2009.

La formación de profesores en Brasil esta íntimamente conectada a la organización del currículo escolar. Se definía la estructura escolar hasta 1961 por leyes orgánicas que no trataban de la organización nacional. Tampoco existían políticas de formación docente y los profesores que actuarían en la escuela primaria se formaban en las antiguas escuelas normales, institutos de educación (formación no superior). Con la primera "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB), Ley nº 4024/61 de 20 de diciembre, la estructura pasa a ser: primario, gimnasio y colegial (clásico y científico). Los profesores de las demás etapas eran licenciados, que impartían clases en los demás cursos, tales como ingenieros, médicos, abogados, etc.

En la década de los setenta, con el poder en las manos de gobiernos militares, se hizo una reforma substancial: cambió la estructura escolar, que pasó a organizarse en primer grado (1ª a 8ª serie - ocho años) e segundo grado (1º al 3º año - tres años), además de ampliarse la posibilidad de ascender a la educación, que todavía no era obligatoria. La obligatoriedad se hace a partir de los 07 hasta los 14 años, lo que causa el abandono de la escuela por la mayoría de los jóvenes que cumplen los catorce años, aunque no hubiesen completado los estudios.

Para la formación de profesores la política se ha dirigido a la elaboración de normas para estructurar la carrera docente, antes vinculada a la etapa de actuación del docente. En ese sentido, el sueldo del profesor estaba conforme con la etapa en la cual impartía clases, independiente de su formación. Así, una profesora de la primaria, aunque fuera graduada, tenía un sueldo más pequeño de los que actuaban en otras etapas. Se crearon, en ese período, los cursos de formación de profesores para actuar en el primer grado (superior con duración de tres años) y en el segundo grado (con duración de cuatro a cinco años). Las provincias pasan a crear planes para la carrera y los profesores empiezan a buscar las instituciones de educación superior para realizar su formación inicial o en búsqueda de la formación continua. Ese fue el caso de las "normalistas" que buscaban el curso de Pedagogía (que en este período formaba los expertos en educación, supervisores, orientadores y para la docencia en la Escuela Normal), pues a partir de dicha reforma podrían seguir en la docencia del primero al cuarto año del primer grado, pero con un sueldo mejor.

Hasta la década de los ochenta, la educación preescolar era tema de pequeños grupos y se vinculaba a los intereses particulares de las familias. En las clases sociales menos favorecidas, los niños iban a guarderías que caracterizaban verdaderos depósitos de niños. Dichas guarderías tenían apenas el objetivo de cuidar y no estaban interesadas en el binomio cuidar-educar. Así, no se hablaba de formación para los profesionales que actuaban en estos espacios, hasta entonces no reconocidos como educativos. La organización escolar se mantuvo igual

hasta finales de 1996, cuando, en medio a la avalancha de reformas educativas en Latinoamérica, los cursos para la formación de profesores para la educación preescolar y para los años iniciales del primer grado empezaron a cambiar.

Según Cassassus (2001) Argentina hizo su reforma en 1993, Bolivia en 1994, Colombia en 1993 y 1994, Chile en 1994 y 1997, México en 1993 y Brasil en 1996. Los movimientos internacionales para la superación del analfabetismo, la disminución de la mortalidad infantil y la defensa de una educación de calidad para todos impulsaron los movimientos sociales a favor de la educación. De ese modo, se reconoce que la educación va más allá de los espacios de una escuela formal, que empieza mucho antes de lo que se pueda imaginar –los niños aprenden desde la familia, desde la calle, desde los medios de comunicación– y se pregunta ¿qué pasa con aquellos que quedan al margen, en espacios sin bienes básicos, como alimentación, salud, atención, higiene, entre otros?

Una cuestión como ésta, entre tantas otras, llevó a los cursos de Pedagogía a la búsqueda por formar profesores, en nivel Superior, no sólo como expertos o formadores de profesores, sino también como docentes de la educación preescolar y para los primeros años del primer grado. Así, desde 1984, la Universidad Federal de Santa María (UFSM), al lado de muchas otras instituciones de educación superior en Brasil, con base en los principios de enseñanza, investigación y extensión, planteó reformas en sus carreras. Así, pasó a formar profesores que actúan en espacios antes destinados solamente a las normalistas, cuya formación, en nivel secundario, estaba centrada en la enseñanza, el hacer sobre el saber hacer y el porqué de lo que hace.

Estas consideraciones preliminares objetivan contextualizar este estudio, bien como justificar la elección de su objetivo general: reconocer los cambios propuestos en los planes de estudios de la carrera del curso de Pedagogía, a partir de las directrices curriculares nacionales y de las políticas públicas para la formación inicial y continua de profesores. Se tiene en cuenta, por lo tanto, el contexto de la ampliación de la educación fundamental para nueve años de duración implementada en 2006.

Para atender la amplitud de este objetivo, se presentan dos objetivos específicos: **realizar** un mapa de las políticas públicas para la educación del período entre el 2000 hasta el 2010 que tratan de la formación inicial y continua de profesores en Brasil; y **relacionar** los documentos legales con el plan de estudio del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa María, considerando el contexto nacional y las repercusiones en el cotidiano de sus prácticas pedagógicas.

Para su desarrollo, la metodología utilizada fue de carácter cualitativo y fundamentada en una investigación que analiza los documentos legales y del plan de estudios de la Universidad Federal de Santa María, considerando el contexto de las instituciones superiores públicas. La lectura del contexto y de las prácticas se hizo por un análisis hermenéutico, con base en la experiencia de la autora como docente y administradora en la Educación Básica por más de veinte años, además de docente y coordinadora de grado en la Educación Superior en la última década, bien como coordinadora de proyectos de investigación.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES DEL 2000 AL 2010

La década del 2000-2010 ha sido precedida de las reformas de la década de los noventa. Como ya se señaló, muchos países de Latinoamérica realizaron grandes reformas en sus sistemas de enseñanza, con la intención de garantizar educación de buena calidad para todos los ciudadanos, de todas las clases sociales.

En Brasil, la "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB), Ley nº

9394/96 de 22 de diciembre, se ha promulgado después de casi una década de discusiones. Las propuestas se hicieron a partir de las orientaciones de las políticas públicas internacionales para la educación considerada la segunda LDB brasileña. Se consideró la Ley nº 5692/71 de 11 de agosto apenas como una propuesta de reforma, organizada por el gobierno militar y teniendo en cuenta los acuerdos realizados entre el Ministerio de la Educación (MEC) y la United States Agency for International Development (Usaid), que implementaron el modelo de los Estados Unidos en nuestro sistema educacional, agregando los principios Americanistas Fordistas, objeto de estudio de Gramsci (2008), a los objetivos de la Ley nº 4024/61 de 20 de diciembre.

La actual LDB, no es el resultado del proyecto votado y discutido por todos los segmentos de la sociedad. En la última hora el Congreso ha votado lo que se llamó "Ley Darcy Ribeiro": una propuesta alternativa que atendía más bien a los intereses del mercado y de la política neoliberal que dominaba el gobierno en los ocho años concomitantes a las discusiones. Quizás, ésta puede ser una de las tantas justificaciones para la avalancha de alteraciones que dicha ley sufrió a lo largo de los últimos catorce años, pues es la ley que más reformulaciones ha recibido. Según Arroyo (2000) la reforma mantuvo muchos rasgos de la reforma militar de los setenta, que necesitaban de avances para atender a las expectativas de actuación de los docentes, que pasarían a tener que asumir sus roles en los espacios de gestión de la escuela.

Para ese estudio la lectura de la LDB señala las cuestiones que pueden influenciar las propuestas de formación de profesores, puesto que se considera, aquí, la ley como una herramienta legal que orienta la implementación de las políticas públicas. A partir de la LDB la organización escolar en Brasil pasa a tener dos niveles, Educación Básica (Educación Infantil, Educación Fundamental, Educación Media) y Educación Superior (Secuenciales, Grado y Postgrado).

El primer nivel presenta en su conjunto, por primera vez, la mención a la etapa de la Educación Infantil y conlleva la responsabilidad de la municipalidad en su oferta, aunque no menciona su obligatoriedad de la frecuencia. Esto se considera un avance, puesto que hasta entonces la frecuencia era ignorada. Hasta 2005, la edad de la educación infantil era de los cero a los seis años, alterada por la Ley nº 11.114/2005 de 16 de mayo, cuyas normativas se evidenciaron en la Ley nº 11.274/2006 de 6 de febrero. Dicha ley alteró la redacción de los artículos 29, 30, 32 y 87, además de tratar del ingreso de los niños en la Educación Fundamental a partir de los seis años de edad, lo que hace que la Educación Infantil sea de los cero a los cinco años. Además, amplía la educación obligatoria de ocho a nueve años de duración.

Sobre la garantía de oferta de la Educación Infantil, en el capítulo IV de la LDB, Ley nº 9394/96 de 20 de diciembre, que trata de la organización de la educación nacional, en su artículo 11, presenta la responsabilidad de la municipalidad con la educación nacional, en su inciso V destaca como atribución suya la Educación Infantil en guarderías y clases preescolares, siendo prioridad la Enseñanza Fundamental. El permiso para actuar en otros niveles depende del cumplimiento competente de haber atendido cabalmente toda la demanda que le compete y con uso de recursos sobre los porcentajes mínimos vinculados por la Constitución Federal al mantenimiento del desarrollo de la enseñanza.

La inclusión de la Educación Infantil como responsabilidad del Estado provocó una serie de repercusiones en las carreras de formación de profesores: si antes los niños estaban en verdaderos depósitos, -a excepción de los de la clase económica más privilegiada, que frecuentaban la red privada de enseñanza- no había por parte de sector público el reconocimiento de la Educación Infantil como un espacio educacional. Ello permitía que cualquiera desempeñase las actividades con el cuidado de los niños, ya que para eso no había necesidad de una formación académica. Con esta nueva lectura, resultante de las luchas de los educadores involucrados en la

Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP), la exigencia de formar profesores para actuar con los niños de cero a cinco años pasó a ser una realidad. El movimiento que había obtenido fuerza en la década de ochenta y provocó las primeras reformas en los currículos de los cursos de Pedagogía, pasa a ser una práctica urgente y necesaria, los municipios necesitan crear una carrera profesional para los docentes, no más cuidadores.

El curso de Pedagogía, que empezó a formar profesores para la etapa preescolar (3 a los 6 años) en 1984, pasa a formar profesores para la educación infantil (0 a los 5 años) a partir de 2006. El fomento económico proviene del "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério" (Fundef), creado por la Ley nº 9424/96 de 24 de diciembre y del "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação" (Fundeb) creados por la Ley nº 11.494/2007 de 20 de junio, llevaron las municipalidades a realizar oposiciones para la contratación de profesionales habilitados a la docencia en dicha etapa.

La segunda etapa, Educación Fundamental, inicialmente compuesta por ocho años, con oferta de los siete a los catorce años, por la Ley nº 11.114/2005 de 16 de mayo pasa a tener la duración de nueve años, con el ingreso de los niños a los seis años de edad. De acuerdo con la nueva redacción del artículo 11 de la LDB "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." Las dudas hacia la organización de la educación y al currículo escolar originaron la publicación de la Ley nº 11.214/2006 de 6 de febrero, que definió el primer año como el nuevo año de escolaridad, en términos de enseñanza y aprendizaje, incorporando a los niños con cinco años.

Esta modificación produjo una gran discusión sobre los docentes que irían a actuar en el primer año, pues hasta estos momentos la formación del Pedagogo era fragmentada en habilitaciones: el académico, al ingresar en la carrera elegía cuál habilitación quería cursar, si Educación Infantil (0 a 6 años) o Años Iniciales (7 a 10 años). Se pone de relieve que las habilitaciones podían variar de una institución de educación superior a otra. Así, quienes tenían formación para actuar en la Educación Infantil eran los primeros, pero las oposiciones en las instituciones públicas se hacen por habilitación y los que eran contratados para actuar en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental eran los segundos. Una vez más, la formación de profesores sufre las repercusiones, los cambios en la carrera de Pedagogía pasan a ser más urgentes. En ese sentido, el Consejo Nacional de Educación promulgó la Resolución nº1/2006 de 15 de mayo, que estableció las directrices curriculares para el Curso de Pedagogía, analizadas a continuación.

El cambio significativo de la LDB, además de la ampliación de la oferta, se dio en la obligatoriedad, que ahora no estará más vinculada a la edad y sí a los nueve años de duración de la Enseñanza Fundamental. Este cambio, añadido al "Estatuto da Criança e do Adolescente" (ECA), también conocido como Ley nº 8.069/90 de 13 de julio propiciaron a los juzgados de infancia y juventud medios para hacer que los jóvenes de hasta 18 años, que todavía no habían concluido los nueve años que puedan hacerlo, lo mismo después de la edad de los 14 años. Para aquellos que no hayan concluido en la llamada edad propia, el Estado asume el compromiso de garantizar la oferta de plazas en cursos de educación para jóvenes y adultos (EJA). Dicha modalidad de educación sustituye al antiguo "supletivo", considerado como una oferta compensatoria, sin metodología adecuada que tenía el único objetivo de suplir los estudios o complementarlos, sin preocuparse con la formación del sujeto. Los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011) demostraron que los jóvenes brasileños salían de la escuela sin haber concluido los años de obligatoriedad aunque hubiesen permanecido ahí los ocho años.

La tercera etapa, la media, con duración de tres años, hasta 2009 no era obligatoria, lo que le quitaba al Estado la responsabilidad en ofrecer plazas para

todos. En 2009, la Enmenda Constitucional nº 59/2009 del 11 de noviembre trata de crear mecanismos para garantizar el fomento a la obligatoriedad de la enseñanza de los cuatro a los diecisiete años y dar garantías de oferta gratuita a aquellos que no hayan tenido acceso en edad propia. La Ley nº 12.061/2009 de 13 de octubre garantizó que los gobiernos provinciales aseguren la oferta de la enseñanza fundamental, pero con prioridad para la oferta de la enseñanza media, lo que reforzó el sistema de colaboración entre municipios, provincias y federación y caracterizó el avance de la municipalización de la Enseñanza Fundamental, a ejemplo de lo ocurrido con la Educación Infantil.

Se observa que si en las décadas de los ochenta y noventa la búsqueda era garantizar como mínimo la Educación Fundamental –incluso el mercado de trabajo no exigía mucho más que eso para ascender a los empleos–, en la última década las exigencias se ampliaron mucho más. Para obtener espacio en el mercado de trabajo, el brasileño tendrá que cumplir, como mínimo, la Educación Básica, hoy con doce años de duración.

En los años sesenta la organización escolar presentaba una retención muy fuerte al final de la educación primaria para cursar el gimnasio, ya que no existían plazas para todos. En la década de los setenta y ochenta, la retención pasa para el final del primer grado, y no existía plazas para aquellos que fuesen para la secundaria: había filas para lograr tener acceso a una escuela de segundo grado. Con la obligatoriedad, se genera plaza para todos y la dificultad se hace más intensa para ascender a la Educación Superior.

Con la LDB, la Educación Superior pasa a abarcar los cursos secuenciales por campo de saber para aquellos candidatos que hayan concluido la enseñanza media o equivalente, desde que cumplan las exigencias de cada institución; grado, para los que hayan concluido los estudios ya mencionados y sean clasificados en proceso selectivo; postgrado, para los candidatos con curso superior y que cumplan las exigencias de la institución –pueden ser de especialización, maestría o doctorado–; extensión, para los que observen los requisitos de la institución.

La década de los noventa, en Brasil, fue marcada por el gran avance de la matrícula en las instituciones privadas de Educación Superior que recibieron el incentivo del gobierno federal. Por otra parte, ese mismo gobierno demostró desinterés por las instituciones de Educación Superior Públicas, quitándoles inversiones para crear nuevos cursos, plazas y, por consiguiente, nuevas sedes. En enero del 2005, la Ley nº 11.096/2005 de 13 de enero instituye el Programa Universidad para Todos (Prouni), que reglamenta la actuación de las entidades privadas en la Educación Superior y señala en su artículo primero que “Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - Prouni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais [...] en las instituciones privadas de educación superior, con o sin fines de lucro.” Con esta medida, el gobierno federal empieza una política para ampliar las plazas en las universidades públicas federales, lo que fue motivo de muchas críticas, pues ha sido una manera de atender la urgencia de plazas, pero de colocar recursos públicos en instituciones privadas.

El Decreto nº 6.096/2007 de 24 de abril, establece el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni), con el objetivo de crear condiciones a la ampliación del acceso y permanencia en la Educación Superior, en el grado. También objetiva el mejor aprovechamiento de la estructura física y de los recursos humanos existentes en las universidades federales (IFES). Para la participación de las IFES en el programa, le tocaba a cada una de ellas la decisión de participar o no del programa. Para ello, tenía que crear nuevos cursos, ampliar las plazas y presentar planes que garantizaran el objetivo del Reuni.

Hubo mucha resistencia, pero para recibir el fomento se hacía necesario adherir al programa, el incentivo financiero ha sido fundamental en la toma de decisiones. Con la liberación de los recursos, las IFES se transforman en espacios llenos de acciones. Así, la ampliación de cursos, plazas y oposiciones para nuevos docentes pasó a ser una realidad, la oferta de cursos nocturnos fue una gran bandera. El aumento del número de matrículas obtuvo un incremento altísimo en los últimos tres años. Los presupuestos de la reforma del gobierno federal son relacionados, en algunos estudios en Brasil, a las propuestas del Acuerdo de Bolonia en lo que concierne a cuestiones político y conceptuales, a la arquitectura curricular, a la flexibilidad, la integración entre los distintos niveles, la certificación y la movilidad docente y discente (Maia e Faria, 2010).

Además del Pruni y del Reuni, el gobierno federal, en los últimos ocho años, creó diez nuevas universidades federales en todo el territorio nacional, además de la reformulación de las Escuelas Técnicas Federales en Institutos Federales de Educación Tecnológica Superior (Ifets) que, de ciento cincuenta (150) pasaron a trescientos cincuenta y cuatro (354). Los Ifets pueden ahora ofrecer cursos de grado y postgrado.

Todavía, lejos de corregir la oferta masiva de matrículas por la educación superior privada en Brasil, herencia de la década de los noventa, que había duplicado las instituciones privadas e intentado amordazar la educación pública, que se ha quedado sin fomento, con la ampliación de la obligatoriedad de la Educación Básica para los doce años, se necesitarán muchas más plazas para tal demanda.

Los aportes realizados hasta aquí presentan la grande cantidad de documentos legales que se produjo en la década del 2000 al 2010. La LDB, en los finales de los noventa, desencadenó un proceso permanente de promover la mejoría del sistema educacional brasileño. De esta forma, la totalidad de las propuestas estuvieron y están conectadas con la formación de los profesionales que serán responsables por la ejecución de los proyectos en todos los niveles de la educación. Se puede considerar que el Fundef, creado casi concomitante con la LDB, es uno de los marcos de ello, pues al tratar del fomento para la enseñanza fundamental presenta la propuesta de valorización del magisterio, profesión hasta hoy muy mal pagada, con sueldos bajos y con formación alejada de los cotidianos escolares. Para corregir estas debilidades, con carácter mandatario el Consejo Nacional de Educación (CNE) presenta la Resolución nº 2/2002 en 19 de febrero, que "instituye una duración y una carga horaria de los cursos de licenciatura, de grado completo, de formación de profesores de Educación Básica en nivel superior".

Al instituir cuatrocientas horas de práctica como componente curricular vivenciadas a lo largo del curso, el CNE buscó establecer una proximidad más coherente entre la práctica y la teoría, o sea, entre el mundo de la escuela y el académico, antes restringida a las cuatrocientas horas de prácticas obligatorias previstas a partir del inicio de la segunda mitad del curso. En verdad, además de esta resolución, cada curso pasa a tener sus directrices curriculares propias. En Brasil la formación para actuar del sexto al noveno año del fundamental y en los tres del medio es totalmente realizada en el curso superior con formación pedagógica, de acuerdo con la LDB. Pero, para la actuación en la Educación Infantil y en los cinco primeros años del fundamental la formación mínima es la obtenida en nivel medio, en la modalidad normal. Esta ha sido una gran polémica causada por la promulgación de la LDB, pues en las disposiciones transitorias señalaba que hasta el final de la década de la educación, 2007, todos los profesores deberían tener formación en nivel superior. Con esto, muchos profesores con esta formación mínima buscaron las instituciones de educación superior para realizar el curso superior. En este período la formación en Pedagogía ha alcanzado niveles altísimos de matrícula.

Con relación al Curso de Pedagogía, el 6 de mayo de 1999, la Comissão de

Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), envió a la Secretaria de Educação Superior del Ministério de Educação (MEC/SESU) una propuesta de Diretrizes Curriculares Nacionais para el Curso de Pedagogía (DCNs) resultante de una amplia discusión entre las Entidades Nacionales como: Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa e em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope); Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), entre otras.

La propuesta enviada por la CEEP propugnó que el Curso de Pedagogía fuera destinado a la formación del profesional habilitado para actuar en la enseñanza, organización y gestión de sistemas, unidades y proyectos educacionales y en la producción y difusión del conocimiento en diversas áreas de la educación, teniendo la docencia como obligatoria en su formación e identidad profesional. Esta propuesta de directrices curriculares, que el MEC/SESU había solicitado al curso de Pedagogía, fue el resultado del amplio proceso de discusión instalado en todo el territorio nacional. El documento contempla las experiencias de las Facultades de Pedagogía y sugerencias de las coordinaciones de cursos, de los estudiantes de la carrera y de las entidades ya mencionadas. Se enviaron otros documentos al CNE, proponiendo indicativos para las DCNs², en 2001, por la comisión de los expertos, en conjunto con las entidades mencionadas en el párrafo anterior. En 2002, por la Anfope y, en el 2005, exclusivamente por el Forumdir.

Uno de los factores que pueden considerarse como causa de la lentitud de la homologación de las DCNs fue la propia diversidad de los currículos propuestos para el Curso de Pedagogía en todo Brasil, lo que abrió la antigua discusión acerca de la formación como licenciatura (bacharelado en Brasil) o como profesorado (licenciatura en Brasil), fortalecida a partir de diciembre de 1997, cuando fue determinada la creación de comisiones de expertos de las diferentes áreas de formación en nivel superior por el Ministerio de la Educación, incluyendo la de Pedagogía, con el objetivo de elaborar las DCNs de grado para las diferentes áreas. Los debates fueron marcados por un proceso democrático, que incluyó los encuentros con la comunidad del magisterio, que tras escuchar las distintas representaciones de la categoría incorporaron las reivindicaciones de los participantes y estudiosos del campo educacional. Ese proceso permanente de retomadas y retrocesos hizo que el Curso de Pedagogía fuera el último a tener sus DCNs publicadas. La opción de formar solamente 'expertos' tuvo, desde del principio, una fuerte reacción contraria. Claro está que la principal cuestión era la necesidad de formar profesores para la Educación Básica en Universidad, lo que significaba luchar por un currículo que formase profesores para actuar en la Enseñanza Fundamental, en todas sus modalidades, y para la Educación Infantil.

Las actuales DCNs, además de traer la docencia como base de la formación del Pedagogo, presentan una relación dialéctica con la producción del conocimiento y promovieron la reivindicación de la importancia del Curso de Pedagogía como el responsable por la formación del Profesor de las etapas iniciales de la Educación Básica.

Las políticas públicas propuestas para la educación en Brasil están directamente relacionadas con las cuestiones de financiamiento. La propia LDB fue sancionada en el 20 de diciembre de 1996, solamente después de la publicación de la Enmienda Constitucional nº 14/2006 de 12 de septiembre que: "Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias". Estas alteraciones eran necesarias para que fuese posible alcanzar el objetivo de garantizar la universalización de la enseñanza

2 Directivas Curriculares Nacionales para cursos de pregrado.

fundamental y promover una remuneración digna al magisterio.

La Ley n° 9424/1996 de 24 de diciembre, que creó el Fundef complementó la reglamentación de la aplicación del fondo, que fue aplicado de enero de 1998 a diciembre de 2006. El fondo fue creado con esta previsión de duración, por eso en 2007, la Enmienda Constitucional n° 53/2006 de 19 de diciembre realizó los cambios en la Constitución Federal para posibilitar su implementación. El Fundef fue reglamentado por la Ley n° 11.494/2007 de 20 de junio y por el Decreto n° 6.253/2007 de 13 de noviembre, para atender a toda la Educación Básica, desde las guarderías hasta la Enseñanza Media en todas sus modalidades. Su duración está prevista del enero de 2007 hasta 2020. Al Fundef le toca también garantizar un sueldo mínimo para los profesionales de la Educación Básica. La Ley n° 11.738/2008 del 16 de julio instituye el sueldo mínimo profesional nacional para los profesionales del magisterio público de la Educación Básica.

Además de los fondos, la Ley n° 11.273/2006 de 6 de febrero autorizó la concesión de becas de estudios e investigación para los participantes en los programas de formación inicial y continua de profesores para la Educación Básica, inclusive en la modalidad a distancia que, con la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), desencadenó la oferta de muchos cursos de formación de profesores.

Con base en la LDB, en su artículo 62, párrafos primero, segundo y tercero, incluidos por la Ley n° 12.056/2009 de 13 de octubre, que destaca la obligatoriedad del estado en ofrecer condiciones para la formación inicial y continua de los profesores en el ejercicio de la docencia, el Decreto n° 6.755/2009, de 29 de enero busca promover la mejoría de la Educación Básica, incentivando la expansión de cursos de formación inicial y continua por parte de las instituciones públicas de Educación Superior. Además de promover la valorización de los profesionales del magisterio, pretende estimular el ingreso y la permanencia en los cursos, así como la progresión en la carrera. La actualización teórico-metodológica en lo que se refiere a las tecnologías de comunicación e información, además de la promoción de la integración entre la Educación Básica y la formación inicial docente es además una de las prerrogativas del documento legal.

Tal propuesta puede visualizarse a través de la exigencia que los proyectos pedagógicos de las instituciones públicas hayan previsto en sus calendarios anuales, espacios para formación continua y en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (Pibid), que abre la posibilidad de promover la articulación entre la educación superior, por medio de las licenciaturas, con la escuela y los sistemas provinciales y municipales.

Los documentos legales presentados aquí propician una idea de cómo la formación inicial y continua de los profesores se están articulando con la organización de la educación en Brasil. La oferta de la Educación Básica y de la Educación Superior está vinculada directamente con la formación de los docentes. Considerando el objetivo general de este estudio, buscaremos las relaciones de ellos con el Plan de Estudio del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa María, considerando el contexto nacional y las repercusiones en el cotidiano de sus prácticas pedagógicas.

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y AÑOS INICIALES

Con la promulgación de la Resolución n° 1/2006 de 15 de mayo, que establece las directrices curriculares para el curso de Pedagogía en todo el territorio nacional y extingue las habilitaciones de la carrera, buscando formar un Pedagogo que pueda actuar en la educación infantil y en los años iniciales de la Educación Básica, así como en espacios de gestión escolar, entre otros documentos legales pertinentes al desarrollo de la investigación en marcha, empezó un nuevo tiempo en las

transformaciones de esta carrera, que fue cambiando de acuerdo con los momentos políticos de las reformas educacionales brasileñas. Tanto el período que la precede, cuanto el que la sucede, han sido repletos de tensiones, dudas y muchas discusiones.

- Todos los cursos de Pedagogía ofrecidos en el país tuvieron que modificar sus planes de estudios para atender las exigencias de las DCNs, pues con la extinción de las habilitaciones, que llegaban a más de noventa, distribuidas en todo el territorio nacional, el curso que a lo largo de los años sufría de una pérdida de identidad, necesitaba adecuarse a las directrices, buscando construir un nuevo tiempo. El proceso de discusión, que ya había empezado durante la construcción de la propuesta del documento legal, ganó espacio en las instituciones. Los profesores y alumnos pasaron a pensar las alteraciones necesarias para atender a las nuevas orientaciones, con la urgencia de atender a los plazos fijados por el CNE y por sus vicerrectorados de grado, que exigían la nueva matriz para el año lectivo entrante. Dicha exigencia ocasionó momentos de tensión en el espacio institucional. En estos momentos, el Forundir empezó a promover los encuentros entre todos los coordinadores de la carrera de Pedagogía, ofrecida por las instituciones públicas brasileñas.

Para comprender mejor la estructura actual del curso se analizó el plan de estudio de la Universidad Federal de Santa María a partir de las relaciones con los demás cambios ocurridos en las demás universidades públicas brasileñas. Se buscaron, en tal análisis, las similitudes dentro del escenario local y nacional, teniendo en cuenta sus peculiaridades.

En la UFSM, en 2006, estaban en marcha dos Cursos de Pedagogía, el de Pedagogía -Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (Código 624) y el de Pedagogía-Educación Infantil (Código 625), que todavía no habían logrado formar a ningún académico, puesto que este currículo había empezado en 2004. Ésta fue una de las grandes polémicas, pues o permitíamos que los académicos concluyesen la carrera fragmentada, o que ellos hiciesen las adaptaciones curriculares orientadas por las nuevas directrices. En términos generales, salir con el nuevo currículo ampliaría su área de actuación curricular. Hay que poner de relieve que el gobierno, para atender a la demanda de profesionales en el área ya estaba utilizando alternativas dudosas para ofrecer a los profesionales de la carrera la doble habilitación. Desde 2004 fueron muchas las Resoluciones y Pareceres, emitidos por el CNE que establecieron normas para que los pedagogos habilitados en Educación Infantil pudiesen impartir clases en los Años Iniciales y para que aquellos que tenían la habilitación en Años Iniciales, pudieran impartir clases en la Educación Infantil. En Brasil, tal práctica es nominada de "apostilamento".

Con esas medidas, el gobierno buscaba garantizar la oferta de docentes habilitados para el ejercicio de la docencia en las primeras etapas de la Educación Básica. Muchas instituciones ofrecían en la carrera de cuatro a cinco habilitaciones, para las cuales los académicos tenían que hacer una opción a partir de la mitad del curso.

La búsqueda de la identidad de la carrera ha sido una de las premisas de las DCNs, el perfil del profesional y sus áreas de actuación, así como el establecimiento de las relaciones entre la teoría y la práctica, entre las discusiones académicas y en espacio escolar. Estas preocupaciones ya se habían discutido a lo largo de la oferta del curso en la UFSM. Dicho curso empezó sus actividades en la década de los sesenta, formando pedagogos para actuar en la coordinación, orientación y administración escolar, con la docencia en las materias pedagógicas del curso normal.

La Resolución nº 2 de/2002 de 19 de febrero, que trataba de las cuatrocientas horas de inserción en la escuela y las cuatrocientas horas supervisadas de prácticas de docencia, exigidas para todas las carreras de formación docente en Brasil, habían

sido definidas con el objetivo de superar la dicotomía teoría-práctica. Hasta 2004, el curso era ofrecido en dos turnos, la cantidad de asignaturas y el tiempo destinado a las discusiones teóricas no permitían que los académicos participasen de proyectos de investigación. Tampoco era posible que los docentes actuantes en la red de enseñanza frecuentasen la universidad, pues la oferta de cursos nocturnos no era una práctica en estos tiempos. Solamente en 2005 la UFSM pasa a ofrecer el Curso de Pedagogía en el turno de la noche, el primer grupo se ha recibido en el 2010.

Para promover las alteraciones fue instituida una comisión interna que, tras analizar los documentos legales y el proceso histórico de la oferta del curso, considerando los vínculos entre la UFSM y los sistemas municipal y provincial de enseñanza, encaminó para los departamentos de enseñanza del Centro de Educación, Metodología de Enseñanza (MEN); Administración Escolar (ADE); Fundamentos de la Educación (FUE) y Educación Especial (EDE), pedidos de colaboración y sugerencias. Durante los estudios, la comisión pudo percibir que muchas de las premisas de las directrices ya eran consideradas en la última reforma implementada en el 2004. Para atender a la urgencia y garantizar una formación que proporcionase vislumbrar la totalidad del campo de actuación del pedagogo, la opción ha sido de aglutinar las dos habilitaciones ofertadas, la educación infantil y los años iniciales. Las DCNs permitían la formación para la docencia en las materias pedagógicas del curso normal y para las actividades de gestión escolar. La comisión, conjuntamente con los demás departamentos, comprendió que la primera contraría la política de formar profesores apenas en nivel superior y la segunda debería quedarse para la formación continua, pues existe el riesgo de ampliar mucho el abanico de la actuación y pasar a una formación general.

La gran discusión se presentó en la cuestión de las prácticas de docencia que serían realizadas en las escuelas. ¿Deberían ser en los dos campos? Esta es una discusión, que en aquellos momentos atendió a las orientaciones del artículo 7º de las DCNs, todavía sigue siendo un tema para las próximas alteraciones del plan de estudios, cuyas discusiones ya están en marcha por una nueva comisión instaurada en el 2010. Actualmente, en la UFSM, las prácticas supervisadas se realizan en las dos áreas, con 150 horas para cada una. Muchas instituciones ofrecen las 300 horas en tres áreas, pues añaden el área de gestión escolar.

La participación de los académicos en los espacios de la red escolar en la región de Santa María es, por supuesto, una de las herramientas que puede contribuir de manera efectiva para garantizar la formación inicial comprometida con la realidad escolar. Sin duda es un espacio propicio a la relación teoría-práctica, así como fortalece las interlocuciones entre los docentes en ejercicio y la UFSM. Con eso, se espera formar un profesional capaz de actuar en las distintas realidades educacionales, en búsqueda de la construcción de una sociedad más justa y generadora de conocimiento. Estrategias de interlocución con las escuelas de la red pública de enseñanza es una fuerte característica en todas las instituciones que ofrecen el curso.

En lo que se refiere a las alteraciones provocadas por las políticas públicas educacionales, es importante destacar que la oferta de acceso y permanencia en la Educación Básica para todos, incluso para aquellos que no lo hayan hecho en edad denominada propia, matriculados en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), repercutió en el curso de Pedagogía. La actuación en los años iniciales de la Educación Básica no objetiva solamente a los niños, sino también a jóvenes y adultos. Dicho objetivo conlleva a pensar en cómo garantizar subsidios para la actuación de los pedagogos con tales currículos. Seguro que alfabetizar a un niño no es lo mismo que alfabetizar a un joven o adulto. Muchas instituciones incluyeron en sus matrices asignaturas para plantear el tema, incluso la práctica supervisada en los años iniciales puede realizarse en tal modalidad.

Las premisas hasta ahora presentadas sirven para adentrar en la actual estructura del curso de Pedagogía (Código 628) ofrecido por la UFSM, bien como buscar las

similitudes con los cursos de Pedagogía de las demás instituciones públicas de educación, con base en las DCNs, las matrices de los cursos y las discusiones realizadas durante los encuentros promovidos con una periodicidad semestral. El Forundir, en la última década, fue fundamental para garantizar la creación de las DCNs, así como acompañar los embates de su implementación.

El objetivo general del curso (628) fue elaborado a partir del artículo 4º de las DCNs y define que pretende formar profesores/profesionales en nivel superior para la docencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, capaces de actuar en las distintas modalidades de la enseñanza y/o en las demás áreas en las cuales sean previstos conocimientos pedagógicos. La mayor parte de las demás instituciones mantienen la formación para la docencia en las materias pedagógicas de la modalidad normal.

Las estrategias pedagógicas del curso están distribuidas en 3.255 horas, con oferta en ocho semestres organizados por ejes articuladores, denominados de prácticas educativas (PED), con característica de una asignatura no obligatoria en el grado, porque a partir del grupo de profesores y alumnos pueden proponer actividades de reflexión en un Proyecto integrado y, a partir del tercer semestre, inserción en las escuelas de la red.

Los ejes articulan cada semestre (integración horizontal), con la participación de cinco a siete asignaturas, están así organizados: 1) Educación, tiempos y espacios: pretende fortalecer la construcción de la identidad del futuro pedagogo; 2) Conocimiento y educación: propone promover el soporte necesario para comprender la complejidad del contexto de la educación brasileña; 3) Contextos y organización escolar: busca reconocer los distintos contextos organizacionales, su organización administrativa, financiera y pedagógica, a partir de la inserción del académico en el espacio escolar; 4) Saber y hacer en la Educación Infantil: promover las condiciones necesarias a los alumnos para que en el momento de inserción en el cotidiano escolar, logren articular las diferentes áreas del conocimiento en el contexto de la práctica educativa en la Educación Infantil; 5) Saber y hacer en la Enseñanza Fundamental: prevé propiciar condiciones teórico-metodológicas para que los alumnos sean capaces de articular las diferentes áreas del conocimiento necesarios a la práctica educativa en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental; 6) Saber y hacer de la Educación en sus distintas modalidades: posibilitar a los alumnos la oportunidad de establecer relaciones entre las distintas áreas del conocimiento en el contexto de la práctica educativa en sus diferentes modalidades; 7) Saber y hacer en la Educación Básica: propone construir la propuesta de trabajo pedagógico a ser Básica, desarrollar una actuación docente reflexiva en el contexto escolar, a través de una propuesta educativa compartida entre la Escuela y la Universidad.

El conjunto de todos los ejes busca ser desarrollado en las prácticas de docencia realizadas en el 8º semestre del curso. Docencia reflexiva en la Educación objetiva promover la integración vertical del curso, pues el trabajo realizado a cada semestre debe remeter al próximo.

En relación a la práctica pedagógica, todas las demás instituciones, de una manera u otra, crearán espacios para que la inserción en las escuelas de Educación Básica sea una constante durante toda la oferta del curso. También garantizaron la carga mínima exigida por las DCNs de 3.200 horas, siendo éstas organizadas en 2.800 horas de signaturas obligatorias, 300 horas de práctica de docencia supervisadas y 100 horas de actividades complementarias.

El conjunto de asignaturas que constituyen la oferta semestral fue organizado de manera de promover la construcción de una postura investigativa por parte del futuro pedagogo, lo que es una premisa de las DCNs y está presente en las demás matrices. La investigación objetiva posibilitar que el futuro pedagogo reflexione acerca de las cuestiones cotidianas y busque respuestas para atender a la demanda de los distintos contextos educacionales en los cuales venga a actuar como docente. Para ello también está prevista la participación de los académicos

en grupos de investigación articulados con las actividades de postgrado ofrecidas en la universidad. El trabajo final de grado se caracteriza como aquello que capacita el futuro profesional a pensar sobre sus actividades prácticas, no como alguien que solamente ejecuta las normas estipuladas por los documentos legales, sino que busca comprender determinadas situaciones y medidas pedagógicas que necesitan desarrollarse a lo largo de su actuación profesional.

La postura política ética por parte de los académicos es una de las metas de la formación, lo que para Freire (1999) es uno de los saberes necesarios a la práctica educativa, pues el docente necesita estar apto responder por el aprendizaje de sus alumnos; reconocer y respetar la diversidad social, económica, física y cultural; vivir de una forma crítica el cotidiano de las instituciones escolares y no escolares; participar del espacio de gestión de las instituciones y promover las relaciones de cooperación del trabajo en equipo.

El área de actuación del "Licenciado" en Pedagogía, a partir de la Resolución nº 1/2006 de 15 de mayo fue ampliada, sin embargo, presenta una preocupación al no hacerse una formación generalizada. La peculiaridad del "licenciado" en Pedagogía le permitió actuar como docente de la Educación Infantil, en los Años Iniciales e incluso en la modalidad de EJA, bien como en otras áreas en que sean previstos conocimientos pedagógicos, pues: "o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]". Estas características señalan las necesidades contextuales brasileñas, que necesita profesionales preparados para actuar en diferentes contextos, respetando las especificidades de los sujetos participantes de los espacios escolares y no escolares en los cuales vayan a actuar.

Con las DCNs, se intentaron minimizar las disparidades regionales entre las provincias y las cinco regiones en las cuales ellas están organizadas políticamente, pero debido a las peculiaridades de cada región los cursos presentan características que son propias y que de alguna manera hacen más rico el intercambio de experiencias. Como señala Gimeno Sacristán (2002) educar y convivir en la cultura global es un desafío. Todavía hay mucho por hacer, el curso de Pedagogía se ha garantizado como el locus de formación del profesor de la Educación Infantil y de los Años Iniciales, pero la separación entre la docencia y la gestión de los espacios educativos que marcaba la disputa entre la "licenciatura" y el "Bacharelado", entre formar al docente o formar al experto sigue siendo una cuestión a superarse. Entre los autores que presentaron fuertes argumentos en este embate se destaca Libâneo (2003), que presenta estudios sobre la teoría y práctica para orientar la gestión de la escuela, resaltando la importancia de una lectura rigurosa de todos los campos conceptuales para el ejercicio de una tarea que sobrepone el concepto clásico de la docencia como actividad restringida al espacio escolar y de la clase. Para Souza Santos (2001a, 2001b) vivimos una transición paradigmática que necesita de tiempo, estudio, compromiso y reflexión para que pueda completarse.

LAS PROPUESTAS QUE PLANTEAN LAS PRÁCTICAS EN EL COTIDIANO

Este tercer bloque presenta una de las políticas públicas, que surge como forma de programa instituido por el Ministerio de Educación. Históricamente las propuestas de programas de esta naturaleza, que incentivan la inserción de los académicos en los espacios de futura actuación profesional, estaban direccionadas para las áreas llamadas duras, en especial para la tecnología. El Decreto nº 7.219/2010 de 24 de junio, crea el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Docencia (Pibid), cuyos objetivos son: incentivar la formación docente en nivel

superior para la Educación Básica; contribuir para la valorización del magisterio; mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores en los cursos de "licenciatura" con la promoción de la integración entre la Educación Básica y la Superior; propiciar la inserción de los académicos en el cotidiano de la escuela, buscando crear y participar de experiencias que puedan superar los problemas de enseñanza y aprendizaje; hacer de los docentes protagonistas de la formación de los futuros docentes y contribuir con la articulación teoría-práctica necesarias a la formación docente.

Al tener como referencia estos objetivos, la UFSM incentivó a todas las "licenciaturas" a elaborar y ejecutar proyectos dentro del PIBID. El curso de Pedagogía empezó a implementar en abril de 2010 un proyecto que ofrece veinticuatro becas académicas, una para el profesor coordinador en la escuela y otra para el coordinador del proyecto en la universidad, además de financiación para compra de materiales, desplazamientos y cursos de formación continua. Las actividades previstas llevan los alumnos del curso a realizar prácticas en las escuelas de Educación Básica durante su participación en el proyecto de investigación, que visa la interlocución entre la teoría y la práctica a lo largo de la carrera. Esta posibilidad que tienen los profesores de elaborar proyectos para lograr los fomentos ofertados por la institución y por el Ministerio de Educación llevó muchos profesores a buscar académicos para trabajar en sus investigaciones, pues para recibir cualquier aporte económico, el becario tiene que ser académico del grado y en el caso del Pibid, de la carrera que coordina el proyecto.

El objetivo del proyecto del curso de Pedagogía es: construir espacios de reflexión-acción-reflexión para calificar las prácticas pedagógicas y promover el pleno desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, involucrando la comunidad escolar como sujetos en las acciones. Para comprender la complejidad del proyecto, se presenta el listado de las acciones a desarrollarse como estrategias para lograr los objetivos más específicos:

- Actividades pedagógicas, con niños que presentan dificultades de aprendizaje, en ambiente de aprendizaje organizados en cada una de las tres escuelas participantes del proyecto, elegidas según su índice de desempeño en el Sistema Nacional de Evaluación de la Escuela Básica y divulgado a través del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), cuyos datos pueden localizarse en la página Web del INEP (2011). Su desarrollo, en formato de atelier, organizado en los ejes de la lectura-escrita; del raciocinio lógico matemático, de la motricidad y de las nociones espaciales y temporales. Se organizan las actividades en grupos de cinco alumnos, en dos encuentros semanales y el planteamiento por los académicos, docentes y profesores de la UFSM;
- Actividades lúdicas con un grupo de quince niños, organizados en tres pequeños grupos, en un ambiente de aprendizaje en que ellos participarán en turno inverso a sus clases, durante dos horas, tres veces a la semana;
- Espacios de estudio con los profesores y académicos de las "licenciaturas" involucrados, con el objetivo de verificar las limitaciones pedagógicas y metodológicas de las actividades desarrolladas, en las cuales la reflexión acerca del currículo posibilitará las adecuaciones a la realidad de los niños, una vez a la semana;
- Reuniones de formación de profesores con todos los involucrados y con la participación de invitados que puedan subsidiar temáticas aportadas durante el trabajo, una vez al mes;

- Reuniones bimestrales con la comunidad escolar (gestores, padres, madres, profesores, académicos y alumnos) para escuchar y discutir sobre las temáticas pertinentes a las relaciones entre escuela y comunidad;
- Visitas domiciliarias por parte de los académicos a los alumnos con dificultades de aprendizaje, con la finalidad de estrechar las relaciones con las familias y construir una asociación en pro del aprendizaje del niño;
- Participación en eventos científicos con la divulgación de los relatos y experiencias vividas por los académicos.

Con el conjunto de actividades propuestas se fortalecieron las relaciones entre la universidad y la escuela, pues una necesita de la otra, las discusiones académicas adquirieron significado cuando estén imbricadas con las prácticas pedagógicas y curriculares desarrolladas en el espacio de la escuela. Los académicos enfatizan que la articulación de las relaciones entre la teoría y la práctica, entre el saber académico y el saber popular, necesitan dialogar para que puedan contribuir en su formación inicial como futuros profesores. Los académicos que participan de los proyectos califican su desempeño intelectual y profesional, cuando señalan que trascendieron las fronteras del currículo formal y transformaron sus experiencias en aprendizaje, lo que va a constituirse el currículo real de su formación.

A TÍTULO DE CONCLUSIONES

Entre las conclusiones se observa que las políticas públicas de la última década apuntan claramente para la ruptura del paradigma que solía ver el diploma obtenido en la universidad como suficiente para el ejercicio de la docencia, pues al traer los conceptos de formación inicial y continua pasa a admitir que el conocimiento no es más un producto perenne y acabado, que las metas narrativas no logran alcanzar el cotidiano escolar y de los desafíos de una sociedad del conocimiento. Ello remite al concepto de la formación permanente, que lleva a los docentes a realizar una búsqueda constante por conocimientos que puedan atender la demanda originada en el interior de la escuela y de la sociedad. Así, en el cotidiano de la escuela se genera una cierta resistencia por parte de los docentes, que necesitan romper con concepciones originadas de su formación inicial que solía pautarse en ideas que consideraban al docente como sabedor de todas las respuestas.

Con relación a los planes de estudio del Curso de Pedagogía, que forman los docentes para la Educación Infantil y para los primeros años de la Educación Básica, han asumido un compromiso con la relación teoría y práctica, al promover la interrelación de la universidad con la escuela, en la cual los académicos y sus profesores pasan a vivir el cotidiano, sea por las prácticas, sea por la participación en proyectos y programas de formación continua e iniciación a la docencia. Ello va a generar junto a los formadores de formadores un cambio en sus prácticas docentes y en su relación con la escuela de Educación Básica, que deja de ser vertical para asumir un carácter horizontal.

La participación de los académicos en el Proyecto Pibid, que todavía sigue en ejecución, tiene como puntos fuertes: la receptividad de las escuelas por parte de todos los involucrados, alumnos, padres, madres, profesores y administradores en el ejercicio de la gestión escolar. Los profesores están satisfechos con el trabajo realizado por los becarios y destacan que algunos de los niños participantes de las actividades del proyecto presentan evoluciones en su aprendizaje. Gran parte de ellos se sienten atraídos por las clases, porque son realizadas de forma diferenciada de las clases tradicionales.

La expectativa es que el espacio pedagógico construido, así como los encuentros

con los profesores, contribuyan en la reducción de los altos índices de abandono y reprobación, en búsqueda del aumento del desempeño en la evaluación del IDEB, pues es posible percibir que los docentes están involucrados en las actividades desarrolladas por los becarios.

La formación continua y la formación inicial es una necesidad constante delante de los desafíos preconizados por las especificidades y diversidad de los alumnos que frecuentan las escuelas brasileñas. Participar de proyectos de investigación de esta naturaleza permite a todos un proceso de formación constante, que podrá promover cambios en los cuadros estadísticos de la educación nacional.

Los cambios preconizados por documentos legales que presentan las propuestas de reformas entrelazan el saber y el hacer de los docentes y estudiantes que constituyen el espacio académico y escolar, así como los demás seguimientos que coinciden para la construcción de las prácticas. Como anuncian Gimeno Sacristán y Pérez Gomes (1998), los cambios sólo ocurren cuando los profesores toman para sí la teoría. No basta hablar en núcleos integradores, si el hacer sigue separado de la práctica, tampoco proponer la bandera respecto a la diversidad si ella está restringida al espacio físico de la universidad, hablar en estudios básicos si ellos no pueden promover una relación entre sí y no dejan de ser conocimientos sobrepuestos unos a otros.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes.

CASSASSUS, J. (2001). "A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização". En *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 114: 7-28.

DECRETO nº 6.096/2007 de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União de 25 de abril de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

DECRETO nº 6.253/2007 de 13 de noviembre de 2007. *Diário Oficial da União de 14 de noviembre de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

DECRETO nº 6.755/2009, de 29 de enero. *Diário Oficial da União de 30 de janeiro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

DECRETO nº 7.219/2010 de 24 de junio de 2010. *Diário Oficial da União de 25 de junho de 2010*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14/2006 de 12 de septiembre de 2006. *Diário Oficial da União de 13 de setembro de 2006*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59/2009 de 11 de noviembre de 2009. *Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

EMENDA CONSTITUCIONAL nº 53/2006 de 19 de diciembre de 2006. *Diário Oficial da União de 9 de março de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (obra original publicada en 1996).

GIMENO SACRISTÁN, J. & PEREZ GOMES, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). *De las reformas como política a las políticas de reforma. La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

GRAMSCI, A. (2008). *Americanismo e fordismo. Tradução de Gabriel Bogossian. Introdução de Ruy Braga. Revisão técnica e notas de Alvaro Bianchi*. São Paulo: Hedra.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011). *Indicadores Educacionais*. Recuperado el 5 de julio de 2011, de <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

LIBÂNEO, J. C. (2003). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

LEY nº 4024/61 de 20 de diciembre. *Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União de 11 de agosto de 1971*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 8.069/90 de 13 de julio de 1990. *Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 9394/96 de 22 de diciembre de 1996. *Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

LEY nº 11.096/2005 de 13 de enero de 2005. *Diário Oficial da União de 14 de janeiro de 2005*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

LEY nº 11.114/2005 de 16 de mayo de 2005. *Diário Oficial da União de 17 de mayo de 2005*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 11.273/2006 de 6 de febrero de 2006. *Diário Oficial da União de 7 de fevereiro de 2006*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

LEY nº 11.274/2006 de 6 de febrero de 2006. *Diário Oficial da União de 7 de fevereiro de 2006*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 9424/1996 de 24 de diciembre de 2006. *Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 11.494/2007 de 20 de junio de 2007. *Diário Oficial da União de 21 de junho de 2007*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 11.738/2008 del 16 de julio de 2008. *Diário Oficial da União de 17 de julio de 2008*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

LEY nº 12.061/2009 de 13 de octubre de 2009. *Diário Oficial da União de 14 de outubro de 2009*. Ministério da Educação. Brasília.

LEY nº 12.056/2009 de 13 de octubre de 2009. *Diário Oficial da União de 14 de outubro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.

MAIA, D. M. E Faria, D.S. (2010). *Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bologna da Comunidade Européia: uma comparação entre dois projetos*. Recuperado el 1 de julio de 2010, de www.saece.org.ar/docs/congreso2/maia_santos.doc pp. 1-20.

RESOLUÇÃO nº 2/2002 de 19 de febrero de 2002. *Diário Oficial da União de 20 de fevereiro de 2002*. Ministério da Educação. Brasília.

RESOLUÇÃO nº1/2006 de 15 de mayo de 2006. *Diário Oficial da União de 16 de mayo de 2006*. Ministério da Educação. Brasília.

SOUZA SANTOS, B. (2001a). *Pela mão de Alice*. Porto Alegre: Artemed.

SOUZA SANTOS, B. (2001b). *Um discurso sobre as ciências*. Porto Alegre: Porto.