



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Monfredini, Ivanise

Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 133, 2011, pp. 146-161

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial<sup>1</sup>

IVANISE MONFREDINI\*

El presente texto tiene como propósito analizar la condición bajo la cual se realiza el conocimiento, importante aspecto del trabajo y de la profesión docente. El objetivo principal ha sido explicar que el conocimiento es un aspecto que, a pesar de ser esencial para el maestro, puede ser degradado en las condiciones de su realización y formación. Se consideraron de modo especial los conocimientos en la formación inicial del maestro, que es el momento en que tienen que dar cuenta de estos mismos conocimientos. Fundamentado en un análisis marxista, se hace un breve recorrido histórico acerca de la formación docente en Brasil, marcando las contradicciones a partir de las contribuciones de Lukács. El trabajo y el estatuto profesional docente sintetizan contradicciones articuladas a las relaciones sociales que producen y reproducen la vida del modo capitalista de producción, tanto por la condición ontológica de la formación humana por el trabajo, como por la contradicción históricamente contenida en el estatuto profesional.

*This article has as purpose to analyze the condition in which knowledge is realized, a significant part of the teaching work and profession. The main objective was to explain that knowledge is an aspect that, although it is essential for the teacher, can be diminished by the conditions of its realization and training. Especially important was the knowledge in the basic education of teachers, a moment in which teachers have to account this knowledge. Based on a Marxist analysis the author proposes a brief historical outlook of teachers' training in Brazil and shows the contradictions starting from Lukács' contributions. The teachers' job and professional statute summarize contradictions which are articulated with the social relations that produce and reproduce the life of the capitalist production model, not only because of the ontological condition of the human teaching through work, but also because of the historically contained contradiction in the professional statute.*

## Palabras clave

Formación de maestros  
Trabajo docente  
Profesión docente  
Políticas de formación  
Conocimiento

## Keywords

Training of teachers  
Teachers' work  
Teachers' profession  
Training policies  
Knowledge

Recepción: 14 de febrero de 2010 | Aceptación: 25 de mayo de 2010

1. El presente texto tiene su origen en una investigación financiada por la Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

\* Psicóloga, doctora en Educación, Historia, Política y Sociedad por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil. Profesora de la Universidad Nove de Julho-Programa de Pós-graduação em Educação en donde colabora en la docencia, investigación y en la dirección de tesis. Su línea de investigación son las políticas y prácticas educativas, especialmente aquellas que fueron elaboradas en el contexto de los recientes cambios estructurales, con sus respectivas consecuencias en el trabajo docente y en la constitución del estatuto profesional docente. Coordinó los libros: (2008), Políticas educacionais, trabalho e profissão docente, São Paulo, Xamã; y (2009), Prometeu desencantado. A Educação Superior na Iberoamérica, Brasília, Liber Livros. CE: ivanise@uninove.br

## INTRODUCCIÓN

La divulgación de los resultados de evaluaciones internacionales del desempeño de los maestros como PISA, y nacionales como el SAEB (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica), así como la Prueba Brasil, creada en 2005, han provocado cambios originados en las políticas y programas educacionales vigentes,<sup>2</sup> y han estimulado el debate público acerca de la calidad de la educación en los últimos años en ese país. Estos debates han contribuido a que se constituya, en el sentido común, una determinada noción acerca de lo que es la calidad de la enseñanza.

El maestro ha sido señalado como elemento fundamental para lograr la calidad de la enseñanza; en el ámbito de las políticas y programas en vigor también se espera que el maestro logre la socialización de las nuevas generaciones de acuerdo con lo requerido en este momento histórico y contribuya efectivamente a recomponer la esfera educacional bajo nuevas bases. Al respecto conviene examinar, por ejemplo, los programas desarrollados por los gobiernos federal, estatales y municipales, cuyos objetivos son la formación universitaria y continua de los docentes. En São Paulo, por ejemplo, el foco inicial de la recién creada UNIVESP (Universidad Virtual del Estado de São Paulo), es la formación de los maestros; además, la contratación de los maestros debe ir acompañada de un proceso de formación de cuatro meses antes de que se incorporen a sus labores de enseñanza. Existen también varios programas que han sido desarrollados en los últimos años, como el PEC (Programa de Educación Continua), Formación Continua

y del Saber, el PEC Formación Universitaria y Becas de Maestría, aparte de la reciente aprobación del Decreto nº 6.755 del 29 de enero de 2009, que orienta la política nacional de formación de los maestros de la educación básica privilegiando la oferta en las instituciones públicas de educación superior.

Supuestamente la relación entre la actuación del maestro y la calidad de la enseñanza es incuestionable; sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que no se puede establecer una relación de causalidad entre la actuación docente y la calidad de la enseñanza (Bressoux, 2003), aunque esta última se refiera sólo a las adquisiciones cognitivas de los alumnos.

Los aspectos que aseguran el resultado del proceso educativo —el alumno educado (Paro, 1996)— no son fácilmente observables. Más allá del sentido común que muchas veces domina la producción de conocimiento en el área de la educación (Bressoux, 2003), y como indican los estudios analizados por el autor, la calidad de la enseñanza resulta de la combinación de varios factores internos y externos a las escuelas. La consideración de esas variables sugiere, por otro lado, la importancia del estudio de los procesos particulares para la comprensión de los factores que inducen a la enseñanza de calidad, dado que es en los microestudios donde se hace posible verificar la relación entre muchas variables.

Fue justamente con base en estudios de casos<sup>3</sup> realizados en escuelas del Estado creadas como “gimnasio”,<sup>4</sup> cuyo objetivo es la formación de la élite, y que a partir de la década de 1970 pasan a ampliar la cobertura, que fue posible dilucidar la relación que existe entre

2 Nos referimos a las reformas de la década de 1990, que se centraron en la inclusión y la retención de una mayor proporción de la población brasileña en todos los niveles de la educación, al tiempo que se reducía la inversión pública en programas sociales.

3 Nos referimos a las investigaciones: “Las políticas educativas y el desarrollo de la profesión docente en las instituciones escolares. Un estudio de la práctica profesional de los docentes en el ciclo II de la escuela fundamental pública de São Paulo”, financiado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), y “Trabajo docente. Un estudio sobre la formación de los maestros del 5º al 8º año”, financiado por el Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

4 Subdivisión de la enseñanza media hasta la Ley de Directrices y Bases de La Educación 5692 de 1971. Corresponden, hoy, del 5º al 8º año.

algunas variables y la calidad de la educación, en este caso la relación entre la cultura escolar, la regulación ejercida por el Estado por medio de la implementación de las políticas educacionales, las condiciones de trabajo, el empleo del maestro y las prácticas pedagógicas. No cabe aquí abordar detalladamente las conclusiones de esas investigaciones; se retoman sólo algunos aspectos esenciales que se refieren al tema de interés de esta investigación.

La primera investigación que fue realizada en una escuela centenaria “paulistana” creada como “gimnasio” a finales del siglo XIX, evidenció que a pesar de la imposición del régimen del progreso continuo<sup>5</sup> los sujetos reafirmaron la cultura escolar de desvalorización del conocimiento y del maestro; sin embargo, las prácticas educacionales observadas sintetizan la contradicción en la cual los maestros se forman: a pesar de que las alternativas realizadas indican una significación social del conocimiento, de la escuela y de su trabajo, más amplia que la sugerida en las políticas educacionales actualmente vigentes, no alcanzan los resultados pretendidos. Los maestros se forman en esa contradicción.

En la segunda investigación, realizada en una escuela creada como “gimnasio” en 1954, también encontramos esa misma característica de la cultura tradicional: la desvalorización del conocimiento y del maestro.

De manera general es posible afirmar que en ambas escuelas ocurrieron procesos de “vaciamiento” del trabajo docente a lo largo del tiempo que resultaron en la formación de maestros no comprometidos con la enseñanza (maestros *desertores*) y el desplome de la calidad de la educación debido a la devolución del conocimiento como aspecto fundamental del trabajo docente. El maestro no comprometido con la enseñanza simboliza la

condición de aquellos que, ejerciendo sus rutinas diarias, desistieron de hacer significativo su trabajo: enseñar.

De modo sintético, las informaciones que se obtuvieron en las referidas investigaciones indican que el maestro no comprometido con la enseñanza se forma con base en la contradicción entre la posibilidad de poner a sus alumnos en contacto con los contenidos seleccionados y considerados fundamentales para que puedan comprender y actuar en el mundo en el cual se insertan, y las condiciones objetivas de trabajo, mediadas por las políticas educacionales implementadas a lo largo del tiempo, que impiden que los objetivos se realicen.

La condición profesional del maestro ha sido doblemente negada: en su precaria condición de “servidor” del Estado —sometido a bajos sueldos, a pésimas condiciones de trabajo y a políticas educacionales restrictivas—, y principalmente por medio de la devaluación de su condición de poseedor de un conocimiento especializado.

Nos encontramos con el “vaciamiento” de la escuela como lugar de transmisión del conocimiento, en un momento en que se disemina la idea de que vivimos en la llamada “sociedad del conocimiento”.<sup>6</sup>

Cabe resaltar que no se desconoce que la socialización de las nuevas generaciones que se realiza en la escuela, incluya procesos disciplinarios del tiempo, del espacio y del cuerpo; sin embargo, se ha privilegiado en la investigación el proceso de socialización relacionado con los conocimientos transmitidos en la escuela a la vez que se ha encontrado, por medio del análisis de las prácticas educacionales, algo sorprendente: a pesar de que se cuenta ya con varias generaciones de maestros formados en la estructura conceptual del pensamiento

<sup>5</sup> Programa implementado en el ámbito de la reforma “neoliberal” del Estado brasileño. La Deliberación del Consejo Estatal de Educación N° 09/97 instituyó en el sistema de enseñanza de São Paulo el régimen de progresión continua, en la enseñanza fundamental, con duración de ocho años. Fue organizado en dos ciclos: del 1º al 4º año (ciclo I) y del 5º al 8º año (ciclo II).

<sup>6</sup> Sobre una crítica a la llamada sociedad del conocimiento véase Duarte (2003), quien además ha promovido en Brasil el debate sobre las pedagogías liberales bajo una crítica marxista.

pedagógico liberal<sup>7</sup> -por el cual el alumno es (o debería ser) el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje—, lo que ha sucedido es lo contrario: el maestro es quien sigue ejerciendo ese protagonismo.

El análisis de un largo período histórico permitió captar un lento proceso de cambio que no se orienta ni por el sentido dado por las políticas educacionales en vigor, ni por el pensamiento pedagógico hegémónico.

Los maestros están cambiando la significación social de la escuela y de su trabajo. Se trata de un proceso cuyo significado se intenta comprender *como* práctica social realizada en las escuelas. La investigación fundamentada en la práctica social rompe con la “fuerza del idealismo en el campo del discurso escolar” (Enguita, 1989: 137); esto implica focalizar a los sujetos y sus prácticas en las escuelas y no los discursos normativos (teóricos o políticos) acerca de lo que la escuela debe ser.

En ese sentido invertimos el significado del cambio, dado que esta idea orienta la implementación de las políticas educacionales. En ellas los cambios son presentados bajo la justificación de que posibilitan el progreso social, la producción de conocimientos y tecnologías más avanzadas que se incorporan a las exigencias sociales. La relación del ser humano con esos cambios, sin embargo, aparece invertida: en vez de presentarse como objetividad social histórica, se presenta como portadora de un movimiento propio e inexorable, ajena a los hombres que la produjeron y a los cuales sólo les resta la adaptación.

Las constataciones arriba sintetizadas sugieren la necesidad de ampliar el proceso de comprensión del trabajo docente incluyendo la formación inicial, momento en que

algunos valores profesionales son constituidos y en la cual destaca la apropiación de los conocimientos.

Para elucidar mejor el problema que tratamos en este texto, se hace necesario, inicialmente, explicar las relaciones contradictorias entre trabajo, profesión docente<sup>8</sup> y conocimiento.

### **LAS RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO, PROFESIÓN Y TRABAJO DOCENTE**

Se abordarán la profesión y el trabajo docente como procesos sociales distintos, pero relacionados, tomando como base las contribuciones teóricas de Lukács (1981), quien establece que el trabajo es el fundamento ontológico de las prácticas sociales, e incluso del estatuto profesional, el cual, por mediaciones complejas, transforma las finalidades puestas por los hombres, individual o colectivamente, en un determinado tiempo histórico. En ese sentido, *profesión docente* es práctica social.

El concepto de profesión docente presupone que determinado cuerpo especializado de conocimientos y valores sean apropiados por determinados sujetos, lo que les confiere autoridad, de acuerdo con algunos autores como Nóvoa (1991), por ejemplo. Pero la regulación de la profesión docente por el Estado profundiza la contradicción entre el ideal profesional —en el cual el maestro es reconocido a partir de un cuerpo de valores y conocimientos—, las condiciones objetivas de trabajo en las escuelas y los vínculos entre empleo y carrera.

En Brasil la condición profesional de los maestros tuvo como base los valores y los ideales que movilizaron las luchas corporativas del profesorado por el reconocimiento de

7 Acerca del tema véase Saviani (1995) y Duarte (2000 y 2001).

8 En el texto “Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais”, *Educar em Revista*, vol. 31, p. 211, 2008, se discute la teoría sobre la profesión docente. Hay una vasta bibliografía producida en Brasil sobre el asunto que fue aún más ampliada frente a la aparente valorización del docente —ideología del profesionalismo— contenida en las políticas educacionales en vigor a partir de los años noventa. En este texto, y sin pretensión de agotar la vasta bibliografía producida sobre el asunto, reafirmamos la relevancia de las categorías marxistas para el análisis de la profesión docente.

su condición de especialistas, como se puede leer, por ejemplo, en Nadai (1991), y Vicentini y Lugli (1992). Sin embargo, como lo demostró Cação (2001), esos valores han sido históricamente negados en el ámbito de la legislación que regula la relación entre el maestro y el empleador —sea como servidor del Estado, sea en la condición de empleado de escuelas particulares—, por medio de la devaluación salarial, relaciones laborales precarias (maestros contratados en tiempo parcial, etc.) y de las propias condiciones de trabajo en las escuelas.

Por otro lado, el conocimiento es un aspecto esencial del trabajo en general y del trabajo docente en particular. Como afirma Lukács (1981: 11), la realización de la finalidad exige un “conocimiento objetivo del sistema causal de los objetos y de los procesos”. Sin ese conocimiento el ser humano no realiza la finalidad, que se reduciría a un hecho de conciencia.

En el caso del trabajo docente, el conocimiento es esencial para que el proceso de enseñanza se realice. Como afirman Mellowki y Gauthier (2004), la naturaleza principal del trabajo del maestro es su actuación como intelectual, independientemente de si es consciente de ello o si no lo es. En esa condición el maestro tiene la posibilidad de colocar a los alumnos en contacto con el conocimiento que él seleccione, basándose en el conocimiento de su realidad, del área científica que originó la disciplina que enseña, y en las características particulares de sus alumnos. En estas condiciones, el maestro puede contribuir a elevar el nivel cultural de los alumnos y de la sociedad.

Como lo afirma Carvalho (1992), el conocimiento de la disciplina que será enseñada no se reduce a los conocimientos de los contenidos curriculares, pues implica varios aspectos:

1. Conocer los problemas que originaron la construcción de los conocimientos que se enseñan.
2. Conocer la historia de las ciencias, en particular: cuáles han sido las dificultades, los obstáculos epistemológicos; saber también cómo se desarrolló ese conocimiento y cómo llegaron a articularse las distintas aristas en un cuerpo coherente, evitando así visiones estáticas y dogmáticas que deforman la naturaleza del trabajo científico.
3. Conocer las orientaciones metodológicas empleadas en la construcción del conocimiento.
4. Conocer las interacciones de su disciplina con el desarrollo tecnológico y social de la humanidad.
5. Saber seleccionar contenidos adecuados que impliquen una visión correcta de la disciplina enseñada, que proporcionen una visión actualizada y que sean accesibles a los alumnos y susceptibles de despertar su interés.
6. Estar preparado para profundizar los conocimientos adquiridos en los cursos de licenciatura y para adquirir nuevos, en función de los avances científicos y cambios curriculares (Carvalho, 1992).

En su condición de intelectual, el maestro puede ser el mediador de la individualidad en sí, a la individualidad para sí (Duarte, 2001), a pesar de todos los procesos alienantes a los cuales estamos sometidos en la sociedad en que vivimos. Es posible que el maestro actúe en el sentido de propiciar la formación plena del alumno, y para eso es importante el acceso a la cultura y al conocimiento que la escolarización puede ofrecer.

Pese esta posibilidad, algunos autores han apuntado que el trabajo docente se ha ido restringiendo a lo largo del tiempo. En años recientes, cuando la crisis de acumulación implicó la reducción de los gastos sociales, se multiplicaron las empresas que mercantilizan productos educacionales y aumentó la cantidad de escuelas-empresas, en las cuales la contratación de los docentes adquiere las mismas

características que la de los trabajadores productivos. Acerca de ese asunto todavía es vi gente el análisis de Enguita (1993), por ejemplo.

Ambos procesos (la reducción del gasto público y la mercantilización de la educación) interfieren en el trabajo docente. Para Sá (1986) paulatinamente el trabajo docente pasó a constituirse de forma específicamente capitalista. El autor sugiere que actualmente no hay lugar para el “trabajo docente artesanal”, en que el maestro realizaría las tres fases del proceso:

- la producción, momento en que estudia, selecciona el contenido y planea la clase;
- la transmisión realizada en la clase, en la relación con el alumno;
- la asimilación, que envuelve la evaluación y la auto-evaluación que puede o no ser simultánea a la realización de la clase.

Con esta exposición se ha pretendido explicar que tanto el trabajo como el estatuto profesional docente sintetizan contradicciones articuladas a las relaciones sociales que producen y reproducen la vida en el modo capitalista de producción, tanto por la condición ontológica de la formación humana por el trabajo, como por la contradicción históricamente contenida en el estatuto profesional. El conocimiento es un aspecto que, a pesar de ser esencial para el maestro, puede ser degradado en las condiciones de su realización y formación.

El presente texto aborda esta contradicción y busca contribuir a elucidar las relaciones entre la constitución del trabajo, la profesión docente y el conocimiento.

La formación inicial es un momento privilegiado en el que el maestro entra en contacto con el conocimiento, con los contenidos de las asignaturas que enseñará; es cuando, por medio de la regulación de los currículos de formación, el Estado busca garantizar que el futuro docente constituya el “cuerpo de

saberes” y los “sistemas de normas” de la profesión, según Novoa (1991).

Conviene resaltar que se refiere al conocimiento que, transformado en contenidos curriculares, constituye las asignaturas de la educación “fundamental”, es decir, los contenidos de la educación básica, como se indica en la Resolución N° 92 del 19 de diciembre 2007 de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEESP). Esos conocimientos no son los que se producen en las respectivas áreas científicas, sino que ya han pasado por diversos procesos de transformación hasta convertirse en los conocimientos que serán enseñados. Es lo que Chevallard, citado por Monteiro (2001), denomina “transposición didáctica”, que no es realizada por los maestros, sino por “aque llos técnicos, representantes de asociaciones y militantes que componen la gnósfera y que efectivamente realizan el pasaje del saber sa bio al saber enseñado” (Monteiro, 2001: 126).

Como indican algunos autores que investigan este importante aspecto del trabajo docente —Monteiro (2001), Saviani (2000), Sampaio (1997) y Sacristán (1998)—, los contenidos escolares que el maestro elige para enseñar a sus alumnos se modifican; mediante este proceso el conocimiento resultante de las investigaciones científicas realizadas en las universidades y centros de investigación es transformado en contenidos a enseñar.

Se toman los conocimientos como producción histórica. El conocimiento, en la dinámica del capital, es fuerza productiva, de ahí la diversidad de valoraciones y las disputas alrededor de su apropiación y divulgación por medio de la escuela. Las decisiones acerca de las políticas curriculares sintetizan las disputas que se manifiestan de modo diferente en cada momento histórico: si, en principio, el currículo escolar fue principalmente determinado por la burguesía en ascenso, cuando ésta se apropió y creó mecanismos para controlar la producción y diseminación del conocimiento la escuela pública puso a las clases populares en contacto con conocimientos a

los que antes no tenían acceso, como se puede leer, por ejemplo, en Petitat (1994).

Esa contradicción que la escuela moderna y pública trae consigo es fundamental para los análisis que se realizan, por dos motivos: en primer lugar, hace explícito el hecho de que, a pesar de los discursos posmodernos, multiculturales, etc., la sociedad en que vivimos tiene como base la lucha de clases, que resulta, entre otras cosas, en la conformación de jerarquías culturales; o sea, resulta en la valoración desigual de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad. En segundo lugar, explica la manera en que, a pesar de que la escuela moderna se instituyó imbricada en los Estados nacionales, las nuevas reformas pueden restringirla aún más. En otras palabras, la escuela es fundamental como espacio privilegiado para que las nuevas generaciones entren en contacto con la cultura más alta producida por la humanidad, pues posibilita su humanización a través del contacto con conocimientos que no están presentes cotidianamente. Esta posibilidad está inscrita en los conocimientos transmitidos por la escuela y en el trabajo del profesor como intelectual.

En Brasil, país que apenas recientemente universalizó el acceso a la educación fundamental, esta posibilidad es central. La expansión de la escuela básica ocurre a partir de la mitad del siglo XX, intensificándose en las últimas tres décadas. Las políticas educacionales "neoliberales", implementadas en los años de 1990 (a partir del gobierno de Fernando Collor de Melo, profundizadas con Fernando Henrique Cardoso y continuadas en los dos gobiernos de Luis Inácio Lula da Silva), tuvieron la pretensión de hacer realidad los ideales históricos de los maestros, entre ellos, el de "escuela de calidad para todos", por medio del concepto de "escuela inclusiva".

Los principales ejes de esas políticas fueron los siguientes:

- La Federación asume el papel de evaluador del sistema.

- Financiamiento/gerenciamiento y sostimiento de los mismos índices de financiamiento en términos de porcentaje del PIB (Producto Interno Bruto), gestionado de forma "desconcentrada" por medio de la distribución de las responsabilidades entre estados y municipios (FUNDEF: Fondo para el Desarrollo de la Educación Fundamental, sustituido por el FUNDEB: Fondo para el Desarrollo de la Educación Básica).
- Cambio curricular desde la educación infantil hasta la superior: la formación debería ocurrir mediante la adquisición de competencias.
- Valorización de los maestros, entendida principalmente como inversión en su formación. Sólo muy recientemente fue aprobado el sueldo mínimo nacional para maestros (Ley No 11.738, del 16 de julio de 2008), que aún está en discusión en los estados de Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul y Ceará.

En investigaciones realizadas por la OIT en 2003, Brasil ocupaba el tercer lugar entre los países que peor remuneraba a sus maestros. Aun con la implementación del FUNDEF y el FUNDEB se mantuvieron los bajos niveles salariales en el país, aunque han resultado en un efectivo aumento salarial para los maestros de las ciudades y estados más pobres, además de que se redujeron las desigualdades salariales debido a la complementación propiciada por la Unión a esos estados y municipios (véase Neto *et al.*, 2004).

Las políticas implementadas a lo largo de la década de 1990 profundizaron contradicciones de modo que la intencionalidad de incluir a todos en una escuela de calidad aún no se ha realizado. La universalidad de las políticas económicas que determinan las políticas sociales resulta, en el área de la educación, en el mantenimiento de viejos problemas, entre ellos, la baja calidad de la educación básica.

En resumen: en ese período se mantuvo la tendencia que se venía dando desde mediados del siglo XX: la expansión de la educación básica. Brasil alcanzó tardíamente el nivel de 95 por ciento de la población en edad escolar matriculada en la educación “fundamental”; lo que ocurrió, por lo tanto, fue el crecimiento de la matrícula y la ampliación de la escolaridad de la población sin que se verificara el aumento del volumen de los gastos en educación, considerado como porcentaje del PIB, que permaneció en alrededor de 4 por ciento.

Uno de los problemas recurrentes de ese proceso es la cuestionable baja calidad de la enseñanza, especialmente en la educación básica. Al respecto conviene preguntar ¿qué conocimientos le ha reservado la escuela de masas a los sectores de la población que hasta entonces habían estado excluidos de ella? La respuesta a esta pregunta no es sencilla ni se agota en este pequeño análisis, ya que involucra la consideración de varios aspectos. Tres de ellos (no los únicos), se refieren a la propia significación dada por el profesor al conocimiento y las condiciones en las cuales ese conocimiento es producido y, en otro momento, divulgado. En este texto se problematiza uno de esos aspectos, considerando las mediaciones entre políticas educacionales en vigor y sus impactos: la formación inicial del profesor, que es cuando entra en contacto con los conocimientos que él enseñará después.

#### **LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA**

Se buscó profundizar en la comprensión de ese factor esencial en el trabajo docente que es el conocimiento específico relacionado con los contenidos que enseñará, considerando la apropiación que el futuro profesor puede o no hacer de él y cuál es la significación que le atribuye.

La formación inicial de los maestros es uno de los aspectos que necesitamos considerar para la comprensión más amplia de su

formación por medio del trabajo. Tratar el conocimiento como aspecto esencial del trabajo docente puede parecer obvio teniendo en cuenta que ciertamente los futuros maestros, cuando cursan su formación específica (física, química, letras, artes, etc.), previamente han aprendido los contenidos que son enseñados en la educación básica: conocen esos contenidos y los saben enseñar. Sin embargo, el problema del conocimiento de los contenidos que serán enseñados en la formación inicial del docente, ha planteado preguntas a los investigadores, como se observa en el párrafo siguiente:

una falta de conocimiento científico constituye la principal dificultad para que los maestros participantes adopten actividades innovadoras. El mismo resultado, trabajando con maestros brasileños, fue encontrado por Pacca y Villani (1992). En realidad, toda la tradición de trabajar con maestros muestra los graves problemas ocasionados por la deficiencia en el conocimiento de la materia. Ese es el principal factor que convierte al profesor en un transmisor mecánico de los contenidos de los libros de texto (Carvalho, 1992: 55).

Un aspecto importante que puede determinar el significado del conocimiento en la formación inicial es la implementación de políticas para la formación de maestros. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN) 9394/96 pretendió avanzar en esa cuestión previendo mayor autonomía para las licenciaturas en relación a los graduados, lo que exige currículos apropiados que se constituyan dentro de un proyecto específico para la formación del maestro.

Aparentemente esta directriz significa la posibilidad de que la formación de maestros se libere de la antigua concepción 3+1, en que la formación docente es propiciada por tres asignaturas fundamentales: didáctica, estructura y funcionamiento de la educación, y el período de prácticas (pasantía), que se realiza generalmente al final de la licenciatura o pregrado.

Aunque se han planteado diversas propuestas para resolver el problema de la formación de los maestros en el ámbito de las políticas educacionales y de los estudios de especialistas desde la década de 1930, la formación en cursos específicos en el área de educación es muy reciente en la historia brasileña: no fue sino hasta la década de 1970 que empezaron a ser establecidas las facultades de educación; y los cursos de licenciatura en las facultades de filosofía se crearon a partir de 1960. O sea, no se puede considerar que exista una “tradición” en la formación de los maestros a partir del área. Por otro lado, si bien la falta de tradición puede sugerir un dinamismo en la formulación de propuestas pedagógicas y curriculares, puede indicar también una permeabilidad mayor a las determinaciones legales: debido a la falta de tradición, y por la exclusión de las instituciones formadoras en la elaboración de las políticas, las instituciones pueden ser tomadas por sorpresa por los cambios en la legislación, resultando de ahí la falta de continuidad en las propuestas pedagógicas en desarrollo.

En las directrices que orientan la formación discente (Brasil/MEC Directrices Curriculares) y docente (Resolución CNE/CPI de 18/02/2002) se observa el tratamiento amplio y vago que ha recibido el conocimiento. Se puede, de modo sintético, afirmar que el eje que prevalece en la enseñanza de la educación fundamental está constituido por las habilidades de lectura y escritura.

En relación a las directrices que orientan la formación de maestros, éstas no explicitan por sí mismas el tratamiento que debe darse al conocimiento de los contenidos que serán enseñados en las licenciaturas y, además, traen orientaciones que pueden o no implementarse, en lo que se refiere a la necesidad de articulación entre teoría y práctica, así como a la necesidad del profesor de tener una formación cultural y científica amplia, teniendo en cuenta la realización de prácticas inclusivas, capaces de garantizar la atención a las diferencias.

El conocimiento es concebido como parte de una red, inter y transdisciplinar, lo que exige que el profesor dé significado al conocimiento como parte de una red de significaciones que implica tanto las relaciones construidas entre las diversas áreas como las producidas en el interior de cada una.

Para los docentes estas directrices significan nuevos parámetros que deberían orientar las prácticas de enseñanza en la escuela.

A pesar de estas tendencias, el foco en la educación fundamental ha sido la formación de las habilidades de lectura y escritura. Además, en las directrices curriculares hay una gran flexibilidad: los contenidos de las asignaturas no son explicitados, quedando abiertos a la variedad de vivencias que la escuela debe proveer.

Articulan, así, una formación mínima básica que propicia el dominio de la lectura y escritura, asociadas a una amplia gama de posibilidades que aparentemente puede ser enriquecida por las vivencias que la escuela puede propiciar pero que, al mismo tiempo, puede ser restringida y vaciada por las condiciones objetivas del trabajo del maestro en las escuelas, así como por su deficiente formación.

Así, parecen configurarse compromisos diferenciados y contradictorios en relación al trabajo de los maestros, ya que deben enseñar los contenidos de las asignaturas específicas buscando, al mismo tiempo, garantizar la apropiación, por los alumnos, de los conocimientos científicos, artísticos y culturales considerados socialmente relevantes para su formación. Paradójicamente, tales tendencias parecen reducir la potencialidad contenida en los conocimientos científicos de las asignaturas específicas.

Esta tendencia a la “devaluación” de los contenidos disciplinares puede ser reforzada si los sujetos se orientan por los abordajes posmodernos que están llegando a las escuelas. Esos abordajes sugieren el relativismo científico, o “fin de las convicciones”, lo que podría recalcar la tendencia de igualar los

conocimientos producidos históricamente —tanto aquellos producidos en el ámbito de las ciencias como aquellos producidos en el cotidiano y que componen las tradiciones y las creencias— y hacerlos pasibles del mismo tratamiento y valorización, en una sociedad que continúa procesando, con base en la lucha de clases, la jerarquización de culturas y conocimientos.

Es sabido que las políticas educacionales no se imponen inmediatamente como prácticas toda vez que existen saberes y culturas que portan los sujetos en las instituciones de enseñanza y que pueden ser orientadas por otros valores. Al mismo tiempo, las políticas educacionales solamente pueden realizarse si sus presupuestos coinciden con las concepciones de esos sujetos.

Otro problema que ha sido apuntado sobre el tema es que entre los jóvenes existe poca demanda de cursos de formación de maestros. En los cursos que se ofrecen en el pregrado y en la licenciatura, el primero es valorizado en detrimento del segundo. El desprestigio de los cursos de formación de maestros parece ir asociado a la propia desvalorización del magisterio como profesión. Como se puede leer en las *Estadísticas de los profesores en Brasil* (2004: 7), editado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), la profesión en el campo de la enseñanza “no se ha mostrado atractiva, en términos de mercado y condiciones de trabajo”.

Esas tendencias históricas, asociadas a las características de la enseñanza superior en Brasil, donde aproximadamente 64 por ciento<sup>9</sup> de la formación de maestros de educación básica ocurre en la educación superior privada, sugieren la necesidad de un análisis más atento de la formación inicial del magisterio. Vale la pena subrayar que en 2002, Romanowski, con base en informaciones censales de las

matrículas en la educación superior referentes al año de 1998, afirmaba que del total de 731 mil 503 alumnos en las licenciaturas, 52.07 por ciento estaban en establecimientos públicos (federales, estatales y municipales) y 47.93 por ciento en establecimientos privados. En menos de diez años la formación de los maestros en la educación superior se trasladó de las instituciones públicas a las particulares.

A ese crecimiento de la formación de maestros en la educación superior privada se asocia la creciente estratificación, tanto entre instituciones como dentro de las instituciones: por un lado, los cursos más prestigiados de las universidades públicas atraen a los mejores estudiantes, desarrollan investigación y posgrado; por el otro, las facultades y carreras menos prestigiadas se sitúan casi siempre en establecimientos particulares en los cuales raramente se desarrolla investigación.

Los estudiantes universitarios también se distribuyen de forma diferenciada en las diversas instituciones; los factores de ingreso familiar y raza están relacionados con esa distribución: alumnos de familias ricas y de descendencia blanca estudian en las mejores universidades, públicas o particulares, como lo demostró Petrucelli (2004).

En las instituciones particulares los profesores son, en su mayoría, contratados por hora/clase, sin posibilidad de participar en la realización de investigaciones y actividades de formación. En 2006 el sector privado contrataba 66 por ciento de los profesores de educación superior, 83 por ciento de ellos en tiempo parcial, mientras que en la educación superior pública, 75 por ciento trabajaba de tiempo completo. También se debe considerar el factor relacionado con la estabilidad y el reemplazo constante de los docentes y coordinadores de los cursos, que puede determinar la continuidad o discontinuidad de los proyectos formativos.

9 Brasil/MEC, *Sinopsis de la Educación Superior 2007*. Para ese porcentaje consideramos el total de la matrícula en los cursos de formación de maestros de educación básica y de Pedagogía, conforme a la categoría administrativa. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> (consulta: 30 de agosto de 2009).

Gatti y Nunes (2009) realizaron recientemente una vasta encuesta en las licenciaturas que forman maestros para la educación básica en Brasil. El análisis de los resultados del desempeño logrado por el alumno de las licenciaturas en el ENADE (Examen Nacional del Desempeño de los Estudiantes), realizado en 2005, indica, para todas las licenciaturas analizadas —Pedagogía, Letras, Ciencias biológicas y Matemáticas— un porcentaje mayor de alumnos con bajo desempeño entre los matriculados en instituciones particulares.

En el actual escenario de la educación superior, entonces, ¿cuál es la posibilidad de valorizar el conocimiento, en la formación inicial de los profesores, como un aspecto fundamental del trabajo y de la profesión docente? La investigación sugiere la existencia de serios problemas en relación al aprendizaje de los contenidos a ser enseñados por el futuro profesor durante su formación inicial, tanto en las licenciaturas de Pedagogía —que forman a los profesores de los primeros años de la enseñanza básica—, como en las licenciaturas que forman profesores para los otros años y para la enseñanza media. Con relación a los cursos de Pedagogía, afirman Gatti y Nunes:

Llama la atención que, del 26 por ciento de las asignaturas que componen la categoría “Fundamentos teóricos de la educación”, apenas 3.4 por ciento se refieren a la “Didáctica general”. El grupo “Didácticas específicas, metodologías y prácticas de enseñanza” (o “cómo” enseñar) representa 20.7 por ciento del conjunto, y apenas 7.5 por ciento de las asignaturas son destinadas a los contenidos a ser enseñados en los primeros años de la enseñanza básica, o sea, al “qué” enseñar. Ese dato torna evidente cómo los contenidos específicos de las asignaturas a ser impartidas en el aula, no son objeto de los cursos de formación inicial del profesor (Gatti y Nunes, 2009: 24).

Con relación a las licenciaturas en Letras, Ciencias biológicas y Matemáticas, afirman:

Los cursos de licenciatura en Letras y en Ciencias biológicas muestran una distribución semejante de asignaturas según las categorías utilizadas para mapear los grados curriculares: más de la mitad de ellas se refiere a los “conocimientos específicos del área”. Las asignaturas directamente asociadas a la formación específica para la enseñanza registran, en los dos casos, un porcentaje de 10 por ciento.

Los cursos de licenciatura en Matemáticas se distinguen por presentar un mayor equilibrio entre las asignaturas relativas a los “conocimientos específicos del área” y a los “conocimientos específicos para la enseñanza” (Gatti y Nunes, 2009: 152).

Esta información sugiere que las licenciaturas, especialmente en Letras y Ciencias biológicas, mantienen tendencias históricas con relación a la formación de profesores, según las cuales se privilegian los conocimientos específicos del área en detrimento de aquellos que son necesarios para la formación del profesor. Por otro lado, el hecho de que el contenido curricular en las licenciaturas contemple una proporción mayor de conocimientos dirigidos a la formación del docente, no quiere decir que se trate de contenidos a ser enseñados:

Considerando sólo la categoría “conocimientos específicos para la docencia”, se ven algunas diferencias interesantes entre los cursos: Ciencias biológicas se destaca por el énfasis mayor en las “didácticas, metodologías prácticas de enseñanza”; Matemáticas presenta mayor peso para los “contenidos direccionalizados a la escuela básica”; y en Letras, hay una distribución mejor repartida entre esas dos sub-categorías (Gatti y Nunes, 1999: 152).

Estos datos sugieren una variedad muy grande en las disciplinas que forman al profesor, aunque sólo se consideran aquellas orientadas específicamente a su actuación. En 1992, Carvalho, tratando el problema del conocimiento del profesor sobre los contenidos a ser enseñados, recomienda que la tendencia a no contemplarlos en los cursos de formación inicial podría deberse a “una reacción contra la atención exclusiva que tradicionalmente se dio a los contenidos específicos en la preparación del profesor” (Carvalho, 1992: 55), lo que resultó en la aparición de propuestas

...que relativizaron la importancia de esos contenidos. Como ejemplo tenemos las licenciaturas de corta duración, que pretendían... en dos años preparar profesores para enseñar Ciencias del 5º al 8º año, o sea, Física, Química y Biología, o también, la transformación de esas licenciaturas en plenas, complementándolas con dos años más de una especialidad, pero sin retirarles la condición de profesor generalista de Ciencias. Detrás de ese concepto está la concepción popular de que “quien sabe, hace, quien no sabe, enseña”, o sea, el profesor necesita saber solamente un poco más que sus alumnos para enseñar... (Carvalho, 1992: 55).

Tales constataciones sugieren que el aprendizaje de los contenidos específicos a ser enseñados no son objeto de la enseñanza en la mayoría de las licenciaturas. Nos preguntamos, entonces, si entre los sujetos que coordinan y enseñan actualmente en las licenciaturas se repite la concepción arriba mencionada por Carvalho: ¿le basta al profesor conocer un poco más que el alumno, para enseñar?, o ¿estos sujetos consideran que dichos conocimientos son adquiridos a medida que el alumno participa en todas las fases de formación en la licenciatura, incluyendo las actividades complementarias?

En el análisis de la formación realizada en las licenciaturas, específicamente de los documentos obtenidos junto a las instituciones de educación superior formadoras, Gatti y Nunes (2009: 151) observan que “hay una gran disonancia entre los proyectos pedagógicos obtenidos y la estructura del conjunto de disciplinas y sus apuntamientos”; es decir que, para las autoras, dichos proyectos no orientan la realización de los cursos. Las informaciones analizadas por las investigadoras sugieren que ciertas intencionalidades mencionadas en algunos documentos, a pesar de atender a la legislación en vigor, no aseguran su realización en el trabajo cotidiano.

La información arriba mencionada sugiere que persisten problemas relacionados con la formación del profesor en lo que se refiere a los conocimientos a ser enseñados, a pesar de las “reformas” implementadas por medio de las políticas educacionales, principalmente a partir de la década de 1990, que aparentemente pretendieron minimizar y eliminar problemas que desde hace mucho tiempo habían sido detectados.

#### **ALGUNAS OTRAS CUESTIONES RESPECTO DE LA NECESIDAD DE COMPRENDER LAS ALTERNATIVAS EFEKTIVAS EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES**

El tema de los cambios y tendencias es recurrente en los análisis de las políticas educacionales; generalmente es tratado con base en sociologías estructuralistas que enfatizan la heterogeneidad de las prácticas sociales y la diversidad de las relaciones, los valores y las culturas que caracterizan la cotidianidad en las instituciones de enseñanza.

Sin duda, esta literatura colabora para el cuestionamiento de esquemas que en nada contribuyen a que se comprendan cabalmente los procesos sociales, pues orientan al análisis de la diversidad de las relaciones y de las diferencias culturales. Pero no basta simplemente con evidenciar la multiplicidad de prácticas

porque se corre el riesgo, como afirma Duarte (2001: 72), de reafirmar la “ideología implícita en el ideario neoliberal” por medio de análisis que reproducen, en el plan ideológico, el orden capitalista contemporáneo. La valorización de las situaciones y relaciones, tal y como se presentan en la cotidianeidad, puede reforzar, por medio de formulaciones que desestimen el proceso histórico, los nuevos conceptos, los cuales también son producidos históricamente, con lo que se corrobora la naturalización con que se opera.

Dicho de otra forma, tales proposiciones contribuyen a la descripción detallada de los procesos sociales, pero no consideran su historicidad. En general, sólo reafirman la necesidad de cambiar frente a los procesos presentados como inexorables. En estas proposiciones el cambio prescinde del sujeto histórico.

Si bien no negamos el carácter omnipotente que la totalidad y el cambio pueden asumir para los sujetos inmersos en la cotidianeidad, consideramos que no basta con afirmar el cambio y mucho menos asumir, como sentido de la cotidianeidad, un determinado devenir: la globalización, el determinismo tecnológico, la posmodernidad, etc.

El cambio a lo largo del tiempo es una verdad que no se puede negar, ni siquiera cuando se trata del mundo inorgánico, como afirma Lukács (1979), pero esta media verdad no es suficiente para comprender la historicidad de las alternativas. La necesidad de reconocer que hay un sentido en el cambio social no implica aceptar cualquier forma generalizada de teleología del cambio (Lukács, 1979). El fundamento ontológico del cambio y de la historicidad es el propio trabajo. Se realiza en la alternativa puesta por los hombres.

Por otro lado, la opción humana no permanece cerrada en sí misma; al contrario, “siempre contiene en sí la referida posibilidad real de modificar al sujeto que elige” (Lukács, 1979: 81) y la realidad sobre la cual actúa. Es el motivo por el cual no se concibe una forma generalizada de teleología del cambio.

Al mismo tiempo, el cambio como historicidad no se reduce a la realización de voluntades subjetivas. La relación entre la singularidad, la particularidad y la totalidad de cada hecho, para Lukács (1979: 75):

...debe ser visto como parte de un complejo dinámico en interacción con otros complejos, como algo que es determinado —internamente y externamente— por múltiples leyes. La ontología marxista del ser social se funda en esa unidad materialista-dialéctica (contradicторia) de ley y hecho (incluidas naturalmente las relaciones y las conexiones).

De esa forma, las alternativas se comprenden en su movimiento de cambio *histórico*. Su fundamento ontológico en el trabajo permite captar el movimiento contradictorio de su historicidad, pues objetiva el fin teleológicamente asignado por los sujetos a los diferentes momentos. Aunque en las sociedades complejas la cultura producida y las ideas diseminadas puedan presentarse con legalidad, su apropiación o no, por los sujetos, se realiza por el trabajo, en el que los procesos heterogéneos constituidos por la comprensión (apropiación) de los nexos causales de la realidad y el fin (teleología) que el sujeto le coloca, resultan en un proceso homogéneo, en la conciencia, para la realización del fin (Lukács, 1981). En este proceso reside la posibilidad de los sujetos de realizar, por fin, *alternativas*, que objetivadas, modifican la realidad en un sentido distinto del pretendido originalmente.

La alternativa es también un acto de conciencia, pues es la categoría mediadora por medio de la cual el reflejo de la realidad se torna vehículo de la *creación* de un existente, conforme afirma Lukács (1979: 31).

La alternativa es una categoría mediadora del pasado y del futuro (legalidad y teleología), del singular y de lo general, del individuo y de la sociedad. Al fundamentar la comprensión o las prácticas, contribuye a la identificación de continuidades y rupturas que

pueden estar siendo constituidas individual o colectivamente.

Como las prácticas sociales realizan una teleología, exigen la comprensión más precisa posible de la causalidad social en la cual el sujeto se inserta. El reflejo de la realidad en la conciencia le permite al sujeto optar por los medios más adecuados para la obtención del fin; sin embargo, insertos en la cotidianeidad, la tendencia de las alternativas es a orientarse a la búsqueda de resultados prácticos inmediatos, lo que no elimina los nexos con la generalidad. Como afirma Lukács (1981: 138), “toda decisión singular práctica contiene en sí, al mismo tiempo, elementos y tendencias de mera particularidad, de la simple singularidad apenas existente en sí, y aquellas de la generalidad”. La alternativa se pone, de esa forma, como necesidad inmediata, particular: ser-precisamente-para-sí de la singularidad humana; al mismo tiempo que, por la esencia del trabajo, sintetiza aspectos de la generalidad, tanto en el proceso de ejecución como en el resultado. De modo simplificado se puede decir que la categoría alternativa nos remite al mismo tiempo a la sociedad y al ser humano singular. Las decisiones y opciones “individuales” sintetizan de manera diversa (por extrañamiento o adaptación, de forma contradictoria, consciente o inconsciente) la propia historicidad y, por lo tanto, las tendencias sociales más generales.

Conforme se complejizaron las relaciones sociales y el ser humano se constituyó, cada vez más, como ser social, más mediadas se tornaron las finalidades que antes se presentaban directamente —satisfacción de necesidades biológicas— sin perder el vínculo con sus bases naturales y biológicas. En los complejos sociales históricamente instituidos —como la universidad— la conexión con las finalidades del trabajo es “dada por complicados nexos de mediaciones, tanto más en cuanto el individuo debe formar en sí una especie de sistema de disponibilidad a estas variadas, y entre sí frecuentemente heterogéneas, posibilidades

de reacciones, si quiere conservar en tal complejo, obligaciones cada vez más numerosas y variadas” (Lukács, 1981: 137).

Las alternativas median contradictoriamente las relaciones entre el particular y la generalidad aunque los sujetos no expliciten esos nexos; de esta forma, nos remiten a los diferentes momentos históricos en los cuales se constituyeron relacionados con la propia historia de la universidad en la cual actúan, y a las políticas que las instituyeron.

Las decisiones singulares (de académicos y profesores considerados individualmente o en grupo) permiten identificar las apropiaciones (o no) de las demandas que están puestas en la *escuela inclusiva* y en la *formación de maestros*. Esta posibilidad se relaciona con el hecho de que para realizar la alternativa, y tomar la decisión, el individuo necesita conocer, de la forma más precisa posible, la situación en que se encuentra, y al mismo tiempo imaginar el resultado que desea. Como afirma Lukács:

El hombre singular, o sea, el que mediante las decisiones alternativas de su praxis desea la reproducción de sí mismo socialmente, en la gran mayoría de los casos debe también —no importa con cuánta conciencia— tomar posición sobre cómo imagina el presente y futuro de la sociedad en la cual él, con tales decisiones, inmediatamente se reproduce como individuo, sobre cómo la desea en términos de ser, sobre cuáles direcciones del proceso corresponden a sus ideas acerca del trayecto más favorable para su vida y la de su prójimo (Lukács, 1990: 12).

Además de intentar adaptarse para “sobrevivir” profesional y personalmente, los profesores en las escuelas, y los académicos en las universidades, traen consigo una historia de vida y profesional fundamentada, entre otros aspectos, en valores que orientan su imaginación sobre el futuro. Con base en eso, consideraremos la posibilidad abierta, puesta

concretamente en las prácticas sociales realizadas por esos sujetos.

Pasada una década de las reformas implementadas a lo largo de la década de 1990, se

considera necesario identificar esas posibilidades concretas privilegiando las alternativas llevadas a cabo por profesores en las escuelas y en las universidades.

## REFERENCIAS

- Brasil/MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96.
- Brasil/MEC, Decreto nº 6.755 de 29/01/09.
- Brasil/MEC, Resolução CNE/CP1 de 18/02/2002.
- Brasil/MEC (s/f), *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*, en: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (consulta: 12 de junio de 2009).
- Brasil/MEC (s/f), *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Matemática*, en: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (consulta: 12 de junio de 2009).
- BRESSOUX, Pascal (2003), “As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor”, *Educação em Revista*, núm. 38, diciembre, pp. 17-88.
- CAÇÃO, M.I. (2001), *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*, Tesis de Doctorado, Campinas: SP, Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação.
- CARVALHO, A.M.P. de (1992), “Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular”, *Aberto*, año 12, núm. 54, abril-junio, pp. 51-63.
- DUARTE, Newton (org.) (2000), *Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica*, Campinas, São Paulo, Autores Associados.
- DUARTE, Newton (2001), *Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neoberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Campinas, São Paulo, Autores Associados.
- DUARTE, Newton (2003), *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*, Campinas, São Paulo, Autores Associados.
- ENGUITA, M.F. (1989), *A face oculta da escola*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- ENGUITA, M.F. (1993), *Trabalho, escola e ideologia*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- GATTI, B. y M.M.R. Nunes (orgs.) (2009), *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*, São Paulo, FCC/DPE.
- Governo do Estado de São Paulo/SEESP, Resolução SE-11, de 11/02/2005.
- Governo do Estado de São Paulo/SEESP, Deliberação CEE nº 09/97.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2004), *Estatísticas dos professores no Brasil*, Brasilia, INEP.
- LUKÁCS, György (1979), *Ontologia do ser social: Princípios ontológicos fundamentais de Marx*, São Paulo, Ciências Humanas.
- LUKÁCS, György (1981), *Per l'ontologia dell'essere sociale*, Roma, Editori Riuniti.
- LUKÁCS, György (1990), *Prolegómenos à ontologia do ser social*, traducción libre al portugués por Celso João Carminati y Vidalcir Ortigara, a partir de la obra en italiano: *Prolegomeni All'Ontologia dell'Essere Sociale: questioni de principio di un'ontologia oggi divenuta possibile*, Milano, Edizione Angelo Guerini Associati.
- MELLOWKI, M. y C. Gauthier (2004), “O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico”, *Educação e Sociedade*, vol. 25, núm. 87, mayo-agosto, pp. 537-571.
- MONTEIRO, A.M.F. da Costa (2001), “Professores: entre saberes e práticas”, *Revista Educação e Sociedade*, vol. XXII, núm. 74, abril, pp. 121-142.
- NADAI, Elza (1991), *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*, Tese de livre-docência em Educação, São Paulo, USP-Faculdade de Educação.
- NETO, F.A., R. Fernandes y E.T. Pazello (2004), “Avaliação dos salários dos professores da Rede Pública de Ensino Fundamental em tempos de FUNDEF”, *Economia Aplicada*, vol. 8, núm. 3, julio-septiembre, pp. 413-435.
- NÓVOA, A. (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, *Teoria & Educação*, núm. 4, pp. 109-139.
- PARO, Victor Henrique (1996), *Administração Escolar. Introdução Crítica*, São Paulo, Cortez.
- PETITAT, André (1994), *Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- PETRUCELLI, J.L. (2004), *Mapa da cor no ensino superior. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*, Série Ensaios e Pesquisas, núm 1, en: [http://lppuerj.net/olped/AcoesAfirmativas/colecoes\\_ppcor\\_ver.asp?titulo=S%C3%83%C2%A9rie%20](http://lppuerj.net/olped/AcoesAfirmativas/colecoes_ppcor_ver.asp?titulo=S%C3%83%C2%A9rie%20)

- Ensaio%20e%20Pesquisas%20do%20PPCor&cod=42&tipo=8 (consulta: 5 de mayo de 2009).
- ROMANOWSKI, J.P. (2002), *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*, Tesis de Doctorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- SÁ, N.P. (1986), “O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola”, *Cadernos de Pesquisa*, núm. 57, mayo, pp. 20-29.
- SACRISTÁN, J. G. (1998), *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, ArtMed.
- SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira (1997), *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*, Tesis de Doctorado, São Paulo, PUC/SP-Programa de História e Filosofia da Educação.
- SAVIANI, Demerval (1995), *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onzes teses sobre educação e política*, Campinas, Autores Associados.
- SAVIANI, Nereide (2000), *Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*, Campinas, Autores Associados.
- VICENTINI, Paula Perin y Rosario S. Genta Lugli (1992), “O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1940 e 1960”, *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 57-73.