



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Monfredini, Ivanise

TRABALHO, PROFISSÃO DOCENTE E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 605-620

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786016>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRABALHO, PROFISSÃO DOCENTE E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO INCICIAL DE PROFESSORES¹

Profa. Dra. Ivanise Monfredini

¹ Este texto tem por base pesquisa financiada pela FAPESP, em andamento

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
Professora da Universidade Nove de Julho – Uninove

A
R
T
I
G
O
S

Neste texto tratamos de um aspecto essencial no trabalho e da profissão docente que é o conhecimento, considerando, especialmente, a formação inicial momento privilegiado em que os professores entrariam em contato com esses conhecimentos. Para isso estabelecemos as relações entre trabalho, profissão docente e conhecimento. Em seguida analisamos com base em bibliografia pertinente, as políticas de formação de professores e as características da sua realização na educação superior, encaminhando, finalmente, alguns problemas que ainda exigem enfrentamento.

PALAVRAS CHAVES: Formação de professores. Trabalho docente. Profissão docente. Políticas de formação de professores. Licenciaturas.

1 As relações entre conhecimento, profissão e trabalho docente

Quando nos referimos à profissão e ao trabalho docente consideramos processos sociais diferentes, mas relacionados. Tomamos, com base nas contribuições teóricas de Lukács (1981), o trabalho como fundamento ontológico de constituição das práticas sociais, inclusive do estatuto profissional que por mediações complexas, transformou finalidades postas pelos homens individual ou coletivamente considerados, em realidade, ao longo de um determinado tempo histórico. Nesse sentido profissão docente se constitui em prática social.

O conceito de profissão docente pressupõe que determinado corpo especializado de conhecimentos e valores seja apropriado por determinados sujeitos, o que lhes confere autoridade, conforme, por exemplo, Nóvoa (1991). Mas, a regulação da profissão docente pelo Estado aprofunda a contradição entre o ideal profissional – em que o professor é reconhecido a partir de um corpo de valores e conhecimentos –, as condições objetivas de trabalho nas escolas, e os vínculos de emprego e carreira.

No Brasil a condição profissional dos professores teve como base os valores e os ideais que impulsionaram as lutas corporativas do professorado, pelo reconhecimento de sua condição de especialistas. No entanto, tais valores têm sido historicamente negados no âmbito da legislação que regula a relação entre o professor e o empregador – tanto como servidor do estado, como na condição de empregado de escolas particulares –, por meio do aviltamento salarial, das relações precarizadas de emprego (professores contratados, precários, horistas, etc.) e das próprias condições de trabalho nas escolas, como se pode ler, por exemplo, em Cação (2001).

Por outro lado, o conhecimento é um aspecto essencial do trabalho em geral e do trabalho docente em particular. Como afirma Lukács (1981, p. 11) a realização da finalidade exige um “conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos”. Sem esse conhecimento o ser humano não efetiva a finalidade, que se reduziria a um fato de consciência.

E
C
C
O
S
–
R
E
V
I
S
T
A
C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

No caso do trabalho docente, o conhecimento é essencial para que o processo de ensino se realize. Como afirmam Mellowki, e Gauthier (2004), a natureza principal do trabalho do professor é a sua atuação como intelectual, consciente disso ou não. Nessa condição o professor tem, por meio do seu trabalho, a possibilidade de colocar os alunos em contato com o conhecimento que ele seleciona, baseando-se no que conhece da realidade na qual se insere da área científica de origem que constitui a disciplina que leciona, e dos alunos. Ou seja, pode contribuir para a elevação cultural dos alunos e da sociedade.

Como afirma Carvalho (1992) o conhecimento da disciplina a ser ensinada, não se reduz ao conhecimento dos conteúdos curriculares já que compreende vários aspectos, que em síntese, para a autora são os seguintes:

- 1 Conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos a serem ensinados,
- 2 Conhecer a história das Ciências, em particular, quais foram as dificuldades, os obstáculos epistemológicos; saber ainda como esse conhecimento se desenvolveu e como os vários pontos chegaram a articular-se em um corpo coerente, evitando-se, assim, visões estáticas e dogmáticas que deformam a natureza do trabalho científico,
- 3 Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento,
- 4 Conhecer as interações da sua disciplina com o desenvolvimento tecnológico e social da humanidade.
- 5 Saber selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão correta da disciplina a ser ensinada, que proporcionem uma visão atual , sejam acessíveis aos alunos e suscetíveis de despertar seu interesse e,
- 6 Estar preparado para aprofundar os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e para adquirir novos, em função dos avanços científicos e mudanças curriculares. (Carvalho,1992)

Na sua condição de intelectual o professor pode ser mediador da individualidade em si à individualidade para si (Duarte, 2001), apesar de todos os processos alienantes a que estamos submetidos na sociedade em que vivemos. É possível que o professor atue no sentido de propiciar uma formação plena ao aluno. Para isso é importante o acesso á cultura e ao conhecimento que a escolarização pode oferecer.

Em que pese esta possibilidade, alguns autores têm apontado que o trabalho docente tem se restringido ao longo do tempo. Num período mais recente, quando a crise de acumulação determinou, entre outros aspectos, a ampliação da inversão de capital de serviços no setor educacional ao mesmo tempo em que o Estado cortava os gastos sociais, multiplicaram-se as empresas que mercantilizam produtos educacionais e aumentou a quantidade de escolas-empresas nas quais docentes atuam como trabalhadores produtivos, conforme Enguita (1993). Ambos os processos interferem no trabalho docente. Para Sá (1986) paulatinamente o trabalho docente passa a se constituir de forma especificamente capitalista. O autor sugere que não tem mais lugar, contemporaneamente, o “trabalho docente artesanal”, aquele em que o professor realizaria as três fases do processo:

- a produção, momento em que estuda, seleciona o conteúdo e planeja a aula;
- a transmissão realizada na aula, na relação com o aluno a ser educado;
- a assimilação que envolve a avaliação e a auto-avaliação que pode ou não ser simultânea à realização da aula.

Com esta exposição pretendemos explicitar que tanto o trabalho como o estatuto profissional docente sintetizam contradições relacionadas às relações sociais que produzem e reproduzem a vida no modo capitalista de produção. Tanto pela condição ontológica da formação humana pelo trabalho,

como pela contradição historicamente contida no estatuto profissional, o conhecimento é um aspecto que, apesar de essencial para o professor, pode ser degradado nas condições de sua realização e formação. Nossa pesquisa se insere nesta relação buscando contribuir para que se elucidem as relações entre a constituição do trabalho e da profissão docente e o conhecimento.

Um momento privilegiado em que o professor entra em contato com o conhecimento que irá constituir os conteúdos das disciplinas que ministrará, é na sua formação inicial, quando, por meio da regulação dos currículos de formação, o estado procura garantir que o futuro docente constitua o “corpo de saberes” e os “sistemas de normas” da profissão, conforme Nóvoa (1991).

Tomamos os conhecimentos como produção histórica. O conhecimento na dinâmica do capital é força produtiva, resultando daí sua diferenciada valoração e os embates em torno da sua apropriação e divulgação, inclusive por meio da escola. As decisões acerca as políticas curriculares sintetizam embates que se manifestam diferentemente em cada momento histórico. Com base em Petitat (1994) podemos afirmar que, se a princípio o currículo escolar foi principalmente determinado pela burguesia em ascensão, quando esta se apropriou e criou mecanismos para controlar a produção e disseminação do conhecimento, ao mesmo tempo a escola pública colocou as classes populares em contato com conhecimentos que, antes, lhes eram restringidos.

Esta contradição que a escola moderna e pública carrega, é fundamental para as análises que realizamos por dois motivos. Em primeiro lugar, pois explicita que, apesar dos discursos pós-modernos, multiculturalistas, etc., a sociedade em que vivemos tem como base a luta de classes, que resulta, entre outras coisas, na instituição de hierarquias culturais. Ou seja, resulta na valoração diferenciada dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Em segundo lugar, explicita como, apesar da escola moderna instituir-se imbricada aos Estados nacionais, carrega possibilidades que, as novas reformas tendem a restringir ainda mais. Ou seja, a escola é fundamental, ainda,

como espaço privilegiado para as novas gerações entrarem em contato com a cultura mais elevada produzida pela humanidade, possibilitando assim a sua humanização, pelo contato com conhecimentos que não estão presentes no seu cotidiano. Esta possibilidade está inscrita nos conhecimentos transmitidos pela escola e no trabalho do professor como intelectual.

Vale ressaltar que nos referimos ao conhecimento que, transformado em conteúdos curriculares, compõe as disciplinas da educação fundamental, aos conteúdos da educação básica (física, química, matemática, língua portuguesa, história, artes, ciências, etc.). Esses conhecimentos não são os mesmos produzidos nas respectivas áreas científicas, pois passam pelo processo de transformação em conhecimentos a serem ensinados. É o que Chevallard citado por Monteiro (2001), denomina transposição didática, que não é realizada pelos professores, mas, por “aqueles técnicos, representantes de associações, militantes, que compõem a noosfera e que efetivamente realizam a passagem do saber sábio ao saber ensinado” (p. 126).

A escolha que o professor faz dos conteúdos a serem ensinados refere-se a um conhecimento já modificado e transformado nos conteúdos escolares. Por este processo o conhecimento resultante das pesquisas científicas realizadas nas universidades e centros de pesquisas, é transformado em conteúdos a ensinar.

Como práticas sociais os conhecimentos transmitidos na escola, constituem-se mediados pelas relações sociais. Isto significa que a sugestão do que ensinar na disciplina de física, por exemplo, condensa contradições.

Temos buscado aprofundar a compreensão sobre esse fator essencial no trabalho docente que é o conhecimento específico relacionado aos conteúdos que lecionará, considerando a apropriação que o futuro professor pode ou não fazer dele e qual a significação que lhe atribui.

À escola de massa, que tem recebido parcelas significativas da população até então dela excluídas, está-se reservando que conhecimentos?

E
C
C
O
S
—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

A resposta a essa questão não é simples e nem se esgota nessa pequena análise, pois envolve a consideração de vários aspectos. Três desses (não os únicos), se referem à própria significação dada pelo professor ao conhecimento, as condições nas quais esse conhecimento é produzido e, num outro momento, divulgado. Nesse texto problematizaremos dois desses aspectos considerando as mediações entre políticas educacionais em vigor e seus impactos. O momento de formação do professor, quando ele entra em contato com os conhecimentos a serem ensinados e, em seguida a problematização das condições de produção de conhecimentos, nas universidades.

A formação inicial de professores na educação superior brasileira:

A formação inicial dos docentes é um dos aspectos que necessitamos considerar para a compreensão da sua formação pelo trabalho. Tratar do conhecimento como aspecto essencial do trabalho docente pode parecer óbvio tendo em vista a compreensão comum de que certamente na sua formação específica como professores de física, química, letras, artes, etc., os futuros professores aprenderam conteúdos que são ensinados na educação básica, portanto conhecem esses conteúdos e sabem ensiná-los. No entanto, o problema do conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, na formação inicial do docente, há muito tem levantado questionamentos de pesquisadores, como se observa no trecho abaixo:

[...] “uma falta de conhecimento científico constitui a principal dificuldade para que os professores participantes adotem atividades inovadoras”. O mesmo resultado, trabalhando com professores brasileiros, foi encontrado por Pacca e Villani (1992). Na verdade, toda a tradição de trabalhar com professores mostra os problemas graves acarretados pela deficiência no conhecimento da matéria. Esse é o principal fator que converte o professor em um transmis-

sor mecânico dos conteúdos dos livros-textos. (Carvalho, 1992, p. 55. Grifos nossos)

Um aspecto importante que pode determinar o significado do conhecimento na formação inicial é a implementação de políticas de formação de professores. A LDBN 9394/96 pretendeu avançar nessa questão prevendo maior autonomia para as licenciaturas em relação aos bacharelados, o que exige currículos apropriados que se constituam inseridos num projeto específico para a formação do professor. Aparentemente esta diretriz significa a possibilidade da formação de professores se libertar da antiga concepção 3+1, em que a formação docente era propiciada por três disciplinas fundamentais – didática, estrutura e funcionamento da educação e o estágio –, geralmente oferecidas ao final do bacharelado (Jardilino e Monfredini, 2008).

Ainda que o problema da formação dos professores tenha fomentado propostas no âmbito das políticas educacionais e dos estudos de especialistas desde, principalmente, a década de 30, a formação em cursos específicos na área da educação é muito recente na história brasileira. Somente na década de 1970 começam a ser criadas as faculdades de educação. Até a década de 1960 cursos de licenciatura foram criados nas faculdades de filosofia. Ou seja, não podemos considerar que exista uma “tradição” na formação de professores a partir da área. Se por um lado a falta de tradição pode sugerir um dinamismo na formulação de propostas pedagógicas e curriculares, pode indicar também uma permeabilidade maior às determinações legais. Pela falta de tradição e pela exclusão das instituições formadoras na elaboração de políticas, as instituições podem ser tomadas de surpresa pelas mudanças na legislação resultando em falta de continuidade nas propostas pedagógicas em andamento.

Nas diretrizes que orientam a formação discente e docente observa-se o tratamento amplo e vago que tem sido dado ao conhecimento. Podemos, de modo sintético, afirmar que prevalece como eixo orientador do que ensinar aos alunos da educação fundamental, as habilidades em leitura e escrita.

Em relação às diretrizes e pareceres que orientam a formação de professores, se por um lado não explicitam por si mesmas o tratamento que deve ser dado ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados nas licenciaturas, trazem orientações que podem ou não serem implementadas, no que se refere à necessidade de articulação entre teoria e prática, bem como à necessidade de o professor ter uma formação cultural e científica ampliada, tendo em vista a realização de práticas inclusivas, que garantam o atendimento às diferenças. O conhecimento é concebido como parte de uma rede, inter e transdisciplinar, o que exige que o professor signifique o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto às produzidas no interior de cada uma.

Para os docentes estas diretrizes significam novos parâmetros que deveriam orientar as práticas de ensino na escola. Em que pese estas tendências o foco na educação fundamental tem sido a formação das habilidades de leitura e escrita ao longo das séries que compõem esse nível de ensino. Acrescente-se ainda a grande flexibilidade nas diretrizes curriculares. Os conteúdos das disciplinas não são explicitados, ficando abertos à variedade de vivências que a escola deve prover.

Articulam-se desta maneira uma formação mínima básica que propicie o domínio da leitura e escrita, associada a uma ampla gama de possibilidades que aparentemente pode ser enriquecida pelas vivências que a escola pode proporcionar mas que, ao mesmo tempo, pode ser restringida e esvaziada pelas condições objetivas de trabalho do professor nas escolas, ou mesmo pela sua formação deficiente.

Parecem configurar-se compromissos diferenciados e contraditórios em relação ao trabalho dos professores pois eles devem ensinar os conteúdos das disciplinas específicas procurando, ao mesmo tempo, garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos, culturais, considerados socialmente relevantes para a formação do aluno. Contradicitoriamente tais tendências parecem reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas.

Esta tendência à “desvalorização” dos conteúdos disciplinares pode ser reforçada se os sujeitos na escola se orientarem por abordagens pós-modernas que chegam as escolas. Estas abordagens sugerem o relativismo científico, o “fim das certezas”, o que poderia acentuar a tendência de tornar os conhecimentos produzidos historicamente – tanto aqueles produzidos no âmbito das ciências como aqueles produzidos no cotidiano e que compõem as tradições e as crenças – iguais e passíveis do mesmo tratamento e valorização, numa sociedade que continua processando, com base na luta de classes, a hierarquização de culturas e conhecimentos.

Sabemos que as políticas educacionais não se impõem imediatamente como práticas uma vez que há saberes e culturas que também referenciam os sujeitos nas instituições de ensino e que podem ser orientadas por outros valores. Ao mesmo tempo, as políticas educacionais podem se realizar se seus pressupostos coincidirem com as concepções desses sujeitos.

Outro problema que tem sido apontado sobre o tema, é que entre os jovens há pouca procura pelos cursos de formação de professores. Nos cursos que oferecem o bacharelado e a licenciatura, o primeiro é valorizado em detrimento do segundo. O desprestígio dos cursos de formação de professores parece associado à própria desvalorização do magistério como profissão. Como se pode ler na publicação Estatísticas dos professores no Brasil (2004) editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a profissão no campo do ensino “não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho” (p. 7).

Estas tendências históricas, associadas às características do ensino superior no Brasil, no qual aproximadamente 64%² da formação de professores da educação básica ocorrem no ensino superior privado, sugerem a necessidade de uma análise mais atenta para a sua formação inicial. Vale frisar que em 2002, Romanowiski, com base em levantamento censitário das matrículas no ensino superior referente ao ano de 1998, afirmava que do total de 731.503 matrículas nas licenciaturas, 52,07% estavam em estabelecimentos públicos (federais, estaduais e municipais) e 47,93% nos estabelecimentos privados. Em

² Sinopse da Educação Superior 2007. Para essa porcentagem consideramos o total de matrículas nos cursos de formação de professores da educação básica e de pedagogia, conforme categoria administrativa. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>. Acessado em 30 de agosto de 2009.

menos de dez anos a formação do professor no ensino superior, mudou das instituições públicas para as particulares.

A esse crescimento da formação de professores no ensino superior privado se associa o processo de crescente estratificação entre instituições, assim como dentro das instituições. De um lado, os cursos mais prestigiados das universidades públicas, atraindo os melhores estudantes, desenvolvendo pesquisa e pós-graduação; do outro, as faculdades e carreiras menos prestigiadas, localizadas quase sempre em escolas particulares nas quais raramente se desenvolve pesquisa.

Os estudantes universitários também se distribuem de forma diferenciada pelas diferentes instituições. Os fatores renda familiar e raça estão relacionados a essa distribuição. Alunos de famílias ricas e de descendência branca estudam nas melhores universidades, públicas ou particulares, conforme Petrucelli (2004).

Nas instituições particulares os professores são, em sua grande maioria, contratados por hora/aula, sem possibilidade de participarem da realização de pesquisas e atividades de formação. Em 2006 o setor privado contratava 66% dos professores de ensino superior, sendo 83% deles como horistas ou em tempo parcial enquanto que no ensino superior público 75% trabalhava em tempo integral. Há que se considerar também o fator relacionado à estabilidade e rotatividade de docentes e coordenadores dos cursos, que pode determinar continuidade ou interrupção de projetos formativos.

Gatti e Nunes (2009) recentemente realizaram um grande levantamento nas licenciaturas que formam professores para a educação básica, no Brasil. A análise dos resultados do desempenho obtido no Enade realizado em 2005 pelos alunos das licenciaturas, indica, para todas as licenciaturas analisadas –pedagogia, letras, ciências biológicas e matemática –, porcentagem maior de alunos com desempenho baixo entre os matriculados em instituições particulares.

No cenário atual de configuração do ensino superior qual a possibilidade de se valorizar, na formação inicial de professores, o conhecimento como um aspecto fundamental do trabalho e da profissão docente?

A pesquisa sugere a existência de sérios problemas em relação ao aprendizado dos conteúdos a serem ensinados pelo futuro professor, durante a sua formação inicial, tanto nas licenciaturas em pedagogia – que formam os professores das séries iniciais do ensino fundamental –, quanto nas licenciaturas que formam os professores para as séries finais e para o ensino médio. Em relação aos cursos de pedagogia, afirmam Gatti e Nunes (2009):

Chama atenção que, dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à “Didática geral”. O grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. (p. 24).

Em relação às licenciaturas em letras, ciências biológicas e matemática, afirmam:

- Os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas têm uma distribuição semelhante de disciplinas segundo as categorias utilizadas para mapear as grades curriculares: mais da metade delas refere-se aos “Conhecimentos específicos da área”. As matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência registram, nos dois casos, percentual em torno de 10%.
- Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência” (Gatti e Nunes.2009, p. 152).

Essas informações sugerem que as licenciaturas, especialmente em Letras e Ciências biológicas, mantêm tendências históricas em relação à formação de professores, privilegiando os conhecimentos específicos da área em detrimento daqueles necessários à formação do professor. Por outro lado, o fato da grade curricular nas licenciaturas contemplar uma proporção maior de conhecimentos voltados à formação do docente, não significa que se tratam de conteúdos a serem ensinados:

- Considerando apenas a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, vê-se algumas diferenças interessantes entre os cursos: Ciências Biológicas destacam-se pela ênfase maior nas “Didáticas, metodologias práticas de ensino”; Matemática apresenta maior peso para os “Conteúdos dirigidos à escola básica”; e Letras têm uma distribuição mais igualmente distribuída entre essas duas sub-categorias.(Gatti e Nunes.2009, p. 152)

Essas informações trazidas por Gatti e Nunes (2009) sugerem uma variedade muito grande nas disciplinas que formam o professor, mesmo considerando aquelas voltadas especificamente à sua atuação. Em 1992, Carvalho, tratando do problema do conhecimento do professor sobre os conteúdos a serem ensinados, sugeria que a tendência a não contemplá-los nos cursos de formação inicial poderia ser devida a “uma reação contra a atenção exclusiva que tradicionalmente se deu aos conteúdos específicos na preparação do professor” (p. 55) o que resultou no aparecimento de propostas

[...] que relativizaram a importância desses conteúdos. Como exemplo temos as licenciaturas de curta duração, que pretendiam [...] em dois anos preparar professores para lecionar Ciências de 5ª a 8^a série, isto é, Física, Química e Biologia (sic), ou mesmo a transformação dessas licenciaturas em plenas, complementando-as

E
C
C
O
S
—
R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

com mais dois anos de uma especialidade, mas sem lhes retirar a condição de professor generalista de Ciências. Por trás dessa idéia está a concepção popular de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, isto é, o professor precisa saber somente um pouco mais que seus alunos para ensinar [...] (Carvalho, 1992, p. 55).

2 Alguns questionamentos finais

Tais constatações sugerem que o aprendizado dos conteúdos específicos a serem ensinados não são objeto do ensino na maioria das licenciaturas. Perguntamo-nos então se entre os sujeitos que coordenam e ensinam atualmente nas licenciaturas se repete a concepção acima, citada por Carvalho: de que basta ao professor conhecer um pouco mais que o aluno, para ensinar? Ou estes sujeitos consideram que estes conhecimentos são adquiridos à medida que o aluno participa de todas as fases de formação na licenciatura, inclusive das atividades complementares?

No levantamento da formação realizada nas licenciaturas Gatti e Nunes (2009), ao analisarem os documentos obtidos junto as IES formadoras, observam que “há grande dissonância entre os Projetos Pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, parecendo que aqueles são documentos que não orientam a realização dos cursos” (p. 151). As informações analisadas pelas pesquisadoras sugerem que determinadas intencionalidades anunciadas em alguns documentos, apesar de atenderem à legislação em vigor, não garantem a sua realização no cotidiano de trabalho.

As informações acima sugerem que ainda persistem problemas relacionados à formação do professor no que se refere aos conhecimentos a serem ensinados, em que pesem as “reformas” implementadas por meio das políticas educacionais principalmente a partir da década de 1990, que aparentemente objetivaram minimizar, senão eliminar problemas que há muito tem sido apontados.

WORK, TEACHING PROFESSION AND THE PROBLEM OF KNOWLEDGE IN INITIAL TEACHER FORMATION

The text treats the an essential aspect of work and profession's teaching: the knowledge. It's considering especially the initial formation in the higher education, privileged moment in which teachers come into contact with such knowledge. To this, established the relationship between work, profession and knowledge. Then, we analyze the basis of relevant literature, policies of teacher formation and the characteristics of their achievement in higher education, indicated finally, some problems that still require confrontation.

KEY WORDS: Teacher formation. Teaching profession. Policies teacher formation.

Referências

- BRASIL/INEP. SINAES – Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 4º edição ampliada. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- CAÇÃO, M.I.. Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista. Tese de Doutorado. Campinas:SP. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2001.
- CARVALHO, A.M.P. de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em: *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.
- DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2003.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”. Crítica às apropriações neologerais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2001.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Em: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 115, p. 139-154, março/2002.
- ENGUITA, M. F. .Trabalho, escola e ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas.1993.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

GATTI, B. e NUNES, M.M.R. (orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009

JARDILINO, J.R. e Monfredini, I. A formação de educadores no ensino superior brasileiro. Em: Revista Temas em Educação. UFP 2008 (no prelo)

LUKÁCS, György. O Trabalho. In: Per l'ontologia dell'essere sociale. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti. Tradução livre para o português de Ivo Tonet. 1981.

MELLOWKI, M'hammed e GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.25, nº 87, p. 537-571, Maio/ago 2004.

MONTEIRO, A.M.F. da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. Em: Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, vol. XXII, nº 74, abril/2001.

NÓVOA, A.. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Em: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 109-139,1991.

PETITAT, André. Produção da escola. Produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

PETRUCELLI,(2004) J.L. Mapa da cor no ensino superior. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Série Ensaios e Pesquisas. n.1, 2004. Disponível em: http://lppuer.net/olped/AcoesAfirmativas/colecoes_ppcor_ver.asp?titulo=S%C3%83%C2%A9rie%20Ensaios%20e%20Pesquisas%2odo%2oPPCor&cod=42&tipo=8 acessado em maio de 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90, São Paulo: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. 2002.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Em: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 57, 20-29, maio, 1986.

Recebido em 03 dez. 2009 / aprovado em 21 DEZ. 2009.

Para referenciar este texto

MONFREDINI, I. Trabalho, profissão docente e o problema do conhecimento na formação inicial de professores. *EcoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 605-620, jul./dez. 2009.