

Formación continua de profesores y fracaso escolar: problematizando el argumento de la incompetencia

Denise Trento Rebello de Souza
Universidade de São Paulo

Resumen

En este artículo se aborda el tema de la formación docente, especialmente la educación continua y su relación con la baja calidad de los sistemas de educación pública; y presenta el análisis de la investigación sobre los principales programas educativos implementados por el gobierno del estado de São Paulo entre 1982 y 1994. Además de documentar el análisis, fue desarrollada una investigación empírica que incluía un estudio de un caso de uno de los proyectos concebidos de educación continua pensados dentro de la época de la implementación de la Escuela Estándar (1991-1994). Los análisis de la literatura educativa y los programas educativos indican que la formación continua docente fue vista como un elemento estratégico para construir la *competencia del profesor*. El texto sigue registrando la presencia de un discurso que ha sostenido la creciente importancia que se atribuye a la formación continua de los profesores, proyectos y acciones encaminadas a mejorar la calidad de los sistemas educativos. Tratase del *argumento de incompetencia* que es entonces, descrito y problematizado. Son presentadas las diferentes versiones que tal argumento asume, de acuerdo con el contexto en el que aparece, así como las diversas asignaciones hechas por los diferentes actores involucrados en las políticas de formación continua, desde los creadores de los programas hasta los profesores participantes. Se defiende que el argumento de la incompetencia ha fundamentado prácticas reduccionistas y homogéneas de la formación continua. Reiterase la importancia de considerar, en las políticas de educación continua, la heterogeneidad que caracteriza al personal docente y las escuelas y el desarrollo de políticas educativas más abarcativas para mejorar realmente la calidad de los servicios educativos y no sólo la competencia de sus profesores.

Palabras-clave

Formación docente – Formación continua – Etnografía – Competencia.

Correspondencia:
Denise Trento Rebello de Souza
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 - São Paulo – SP
E-mail: dtrento@usp.br

Teacher continued education and school failure: problematizing the argument of incompetence

Denise Trento Rebello de Souza
University of Sao Paulo

Abstract

This article deals with the theme of teacher education, especially with continued education and its relation with the low quality of public school systems. It presents analyses from a research on the main educational programs implemented by the government of the State of São Paulo in the 1982-1994 period. Together with the documental analysis, an empirical research was carried out including a case study of one the continued education programs envisaged at the time of the implementation of the Standard School Program (1991-1994). The analyses made of the educational literature and of the educational programs reveal that teacher continued education was seen as a strategic element to build up teacher competence. The text moves on to register the presence of a discourse that has given support to the growing importance attributed to teacher continued education, projects and actions aiming at improving the quality of education systems. The discourse of incompetence is then described and problematized. The different forms assumed by this discourse are presented, according to the context in which it appears, and also the various appropriations made by the several agents involved in the teacher continued education policies, from the architects of the programs to the participating teachers. It is proposed that the argument of incompetence has founded reductionist and homogenizing practices of continued education. The importance is highlighted of taking into account, when conceiving continued education policies, the heterogeneity that characterizes the teaching staff and schools, and also of developing broader educational policies targeting the actual improvement of the educational services and not just the competence of their teachers.

Keywords

Teacher education – Continued education – Ethnography – Competence.

Contact:
Denise Trento Rebello de Souza
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 - São Paulo – SP
E-mail: dtrento@usp.br

Este artículo tiene como objetivo discutir críticamente el lugar de la formación del profesorado, especialmente la llamada educación continua, pensando en la mejora de la calidad de los sistemas públicos de educación en Brasil. Proporciona resultados de dos investigaciones inspiradas en la perspectiva etnográfica: Patto, 1990; Souza, 2001. La investigación coordinada por Patto (1990) tomó como objeto de estudio el fracaso escolar. Aunque no llevar el tema de la formación docente como el objeto principal de su investigación, en sus análisis y conclusiones, el autor presenta una propuesta para la formación continua del profesorado. En nuestro trabajo de doctorado (Souza, 2001), nos dedicamos más directamente al problema de la formación del profesorado, especialmente la llamada educación continua. Se analizaron los programas educativos implementados por tres gobiernos de los estados de Sao Paulo, elegidos por votación directa, es decir, entre los años 1982 y 1994, con especial atención a sus propuestas para la formación continua del profesorado; También se llevó a cabo un estudio de caso en la matriz etnográfica, de uno de los proyectos de educación continua para los profesores, que forma parte del programa de capacitación creado en el momento de la implementación de la Escuela Patrón.

Desde finales de 1980, el enfoque etnográfico ha sido adoptado por los profesionales que trabajan en el campo de la psicología en sus interfaces con la educación escolar (Cruz, 1987; Souza, 1991; 2001; Souza 1991; Sawaya, 1992; Freller, 2000; Souza 2000; Pacífico, 2000; Santos, 2002; Viégas, 2002; entre otros). Iniciamos así este artículo recuperando en líneas generales las cuestiones teóricas - metodológicas que llevaron a algunos psicólogos al encuentro de la perspectiva etnográfica como una importante manera de abordar la identificación y análisis de la heterogeneidad en la vida cotidiana escolar. A continuación, tomamos la investigación coordinada por Patto así como sus desdoblamientos para el área de formación continua de profesores. Parte de nuestra investigación de doctorado es presentada en el

ítem “*Una reflexión sobre la cuestión de la formación continua de los profesores.*” Identificamos y problematizamos el uso de un argumento que tiene fundamentado concepciones y prácticas reduccionistas y homogeneizantes de la formación continua de profesores: el *argumento de la incompetencia*. En la discusión final, reafirmamos la importancia de la realización de acciones y de políticas educacionales más abarcativas que tiendan a mejorar la calidad de las escuelas, y no apenas la competencia de sus profesores.

Etnografía como una perspectiva teórica y metodológica para capturar la heterogeneidad en la escuela

La literatura educativa indica la presencia, desde mediados de la década de 1980, no sólo en Brasil, sino también en algunos países de América Latina, de un cierto descontento entre los investigadores de la educación más críticos acerca de cómo la escuela venía siendo abordada y descrita. Algunos autores hicieron hincapié en la importancia de repensar los marcos teóricos y metodológicos utilizados hasta entonces por la investigación educativa¹. Siguiendo un movimiento similar observado en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, por lo menos una década antes, se apuntaba a un cambio significativo en la forma en que especialistas y educadores se referían a la escuela². Algunos defendían la importancia de dejar de basarnos en equivocaciones y afirmaciones genéricas sobre las escuelas, los estudiantes y sus familias (Patto, 1990). Otros alertaban sobre la necesidad de recuperar la “historia escolar no documentada”, porque es esta misma la que hace la vida en la escuela (Ezpeleta, Rockwell, 1986). En común, esos autores destacan la necesidad de observar hacia dentro de la escuela, de conocer sus agentes, objetivando alcanzar y conocer un nivel de la realidad que venía siendo descuidado.

1. Destacamos dentre outros: Patto (1990) e Azanha (1990) no Brasil; Rockwell (1987) e Ezpeleta; Rockwell (1986) no México; Edwards, V.(1990) no Chile.

2. Referimo-nos às abordagens denominadas etnográficas, qualitativas ou pesquisa participante, representada pelos trabalhos de Stubbs; Delamond (1976), Sharp; Green (1975), Hammersley; Atkinson (1983), Erikson (1973; 1986), Woods (1979), Pollard (1982), dentre outros.

Azanha (1990), especialista en Filosofía de la Educación, llama la atención sobre la importancia teórica y práctica del estudio de la práctica real y crítica de la escuela lo que califica como la *abstracción pedagógica brasileña*, característica de muchos estudios desarrollados en el ámbito de la educación brasileña hasta entonces. Para superar el abstraccionismo pedagógico, el autor destaca la importancia de los investigadores de la Educación para que ellos se vuelquen hacia una dimensión de la realidad que estaba prácticamente ausente de las preocupaciones académicas: la vida cotidiana de las escuelas.

Ezpeleta y Rockwell (1986), las investigadoras mexicanas, cuyos escritos son una fuente de inspiración teórica y metodológica de muchos estudios en el campo de la Psicología Escolar y de Educación, parten de una insatisfacción bastante similar a la referida por Azanha. Ellas también concluyen en la necesidad de volcarnos hacia la dimensión de la vida cotidiana, objetivando principalmente su diversidad³. En su trabajo, investigación participante, cuestionan la manera en que la escuela venía siendo abordada, tanto en las concepciones positivistas y liberales, como en las concepciones reproductivistas, ya que la realidad escolar no ocupaba el centro de la producción teórica. En esas concepciones, se priorizaba a la descripción de las deficiencias de la escuela, enfatizándose “las faltas”, o ‘lo inexistente’, utilizando para esto los conceptos de normalidad y patología, además de categorías predeterminadas oriundas de las ciencias sociales, como Estado, Poder, entre otros. Estas categorías se debieron al análisis de otros niveles de la realidad social, importadas para apoyar la comprensión de la escuela, incapaz de comprender plenamente la complejidad de los procesos que se producen en las relaciones intersubjetivas en su interior. Así podrían captar mucho más la «homogeneidad» que la “heterogeneidad” presente en la realidad de las prácticas concretas escolares. Esas investigadoras sugieren abordar la realidad escolar con positividad, en sentido de lo existente⁴, o sea la realización de investigaciones que propongan describir (recordando que no hay descripción neutra, desprovista de teoría) la realidad

escolar cotidiana con sus prácticas y sus procesos concretos, construidas por los sujetos históricos.

En este sentido, era necesario superar modelos explicativos hegemónicos en el enfoque de la escuela, y se hizo hincapié en las determinaciones sociales, la vida política, económica de los individuos, o tienden a sobrevalorar la dimensión psíquica. En otras palabras, era necesario superar los dos tipos de reduccionismo: la psicologización y sociologizante, lo que llevó a la construcción de marcos teóricos y metodológicos que pudiesen tratar a la escuela de esa otra manera, tomándola como el centro de la preocupación teórica, como un nuevo objeto de estudio.

No debe ser una coincidencia que Patto, Ezpeleta y Rockwell hayan buscado en la perspectiva etnográfica - como una perspectiva metodológica -en Antonio Gramsci- como teórico de las superestructuras - y en la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller apoyo conceptual para emprender esa tarea⁵. Este tipo de elecciones, al menos en parte, se deben al hecho de que estos investigadores estaban preocupados por encontrar maneras de entender las realidades educativas de los países capitalistas dependientes con situaciones económicas y sociales similares.

Según Patto,

[...] por estar centrado en las relaciones entre la vida ordinaria de los hombres y de los movimientos de la historia y por no perder de vista la especificidad de las personas involucradas en las acciones que tejen la vida cotidiana, su trabajo [el Agnes Heller] particularmente prometedor como referencia teórica para la reflexión sobre la educación de las clases más bajas, en los países capitalistas del tercer mundo, *concebidas como proceso*

3. Ver también Rockwell (1991; 1995).

4. Abordar a escola com essa perspectiva implica colocá-la no centro da produção teórica a partir de descrições de realidades particulares contextualizadas no movimento histórico. Nesse sentido, ajuda a entender a idéia de positividade o conceito de realidade social como totalidade concreta e dialética.

5. Diferentemente do que ocorreu na Grã-Bretanha e nos EUA, onde o interacionismo simbólico constituiu o referencial teórico de maior influência nos estudos etnográficos, no Brasil e no México, a adoção da etnografia na pesquisa educacional deu-se por meio de suas versões críticas, ou seja, da perspectiva metodológica denominada 'etnografia crítica' (ver também Rockwell, 1991).

histórico tejido por todos los que se enfrentan en cada escuela. (1990, p. 133, énfasis añadido)

Es a partir de la retomada de la dimensión subjetiva, sobre una nueva base, que se dio un paso para superar no sólo el psicologismo, sino también el sociologismo. Los escritos de Ezpeleta y Rockwell son particularmente relevantes en esa construcción teórica y promete una forma de concebir el origen de la *heterogeneidad* (observada en las investigaciones etnográfica con maestros, estudiantes y padres), presente tanto entre las unidades escolares como entre sus agentes. Sobre la base de esta reflexión teórica, está el concepto de la *historia no documentada*:

La escuela tiene una historia documentada, por lo general por escrito a partir del poder del Estado, que hace hincapié en su existencia homogénea. [...] Coexiste, sin embargo, con esta historia y la existencia documentada, otra historia y existencia, no documentada por los cuales la escuela toma forma material, toma vida. En esta historia, la presencia del estado se entrelaza con las determinaciones y presencia civil de características variadas. La homogeneidad documentada se divide en múltiples realidades diarias. En esta historia no documentada en esta dimensión cotidiana, los trabajadores, los estudiantes y los padres se apropian de las regulaciones estatales y construyen la escuela. (1989, p. 12-13)

Es decir, todos aquellos que dan vida a la escuela, se reinterpretan, se dan un nuevo significado como sujetos sociales, normas, reglamentos, proyectos políticos y pedagógicos constantes, por ejemplo, de las políticas pedagógicas que el Estado pretende implementar. Por eso, la construcción de cada escuela, aunque inmersa en un movimiento social más amplio, es siempre una versión local y particular en ese movimiento. La práctica escolar, construida por todas las personas que le dan existencia a su vida cotidiana, no es coherente ni homogénea. La escuela es una formación social viva; es historia acumulada. En su interior, conviven concepciones y prácticas autoritarias, democráticas, “modernas” y tecnocráticas. Cada

escuela tiene su historia, o historias, a veces fragmentadas o contradictorias. Los maestros tienen historias de vida personales y profesionales particulares que combinadas a la variedad de historias de las comunidades locales resultan en prácticas escolares heterogéneas, nunca homogéneas. En ese sentido, se reitera aquí que lo que viene siendo señalado hace años por los investigadores del área de formación docente: las políticas de formación continua de profesores, propuestas por el Estado o por las universidades, deben tener en consideración la perspectiva de los agentes escolares, porque es por medio de ella que se realiza la trama de la educación escolar.

Una encuesta de fracaso escolar y sus divisiones para el área de formación continua de los profesores

En ese punto, se retoma la ya clásica investigación de Patto (1990). Su trabajo presenta una descripción analítica minuciosa de la vida cotidiana de una escuela pública. Al investigar las causas del fracaso escolar, Patto analiza las prácticas y los procesos escolares a partir de la dimensión de los sujetos: profesores, padres y estudiantes. Tal como fue concebido por Heller (1972, 1987), ese sujeto es portador de una historia de vida, de una visión del mundo y de una práctica que no puede ser entendida apenas en el ámbito de conceptos de ideología dominante y de las relaciones de clase.

En la primera parte del trabajo, la autora marca los orígenes de los conceptos que forman y conforman los preconceptos sociales y los estereotipos subyacentes a las creencias sobre la inferioridad social, cultural, cognitiva y hasta moral de los miembros de las clases populares, presentes en la vida social y en parte del discurso académico. La historia de las explicaciones del fracaso escolar es entonces recuperada a partir del análisis de los estudios y de las investigaciones publicadas desde las primeras décadas iniciales del siglo XX, siendo la investigación de campo propiamente dicha presentada en la segunda parte del trabajo.

La larga convivencia de estudiantes y

profesoras de dos aulas con el equipo técnico, la realización de entrevistas formales e informales con las familias, así como la realización de casos de estudios de cuatro estudiantes multi-repetidores, le dieron a la autora recursos para superar las explicaciones tradicionales por el fracaso escolar. Estas se basan en gran parte en preconceptos y estereotipos sociales y una visión *medicalizada* y psicologizante que pone en el estudiante y su familia las razones de su fracaso escolar y social. Su estudio reveló la existencia de prácticas y procesos escolares – en el interior de la escuela y en el interior del sistema escolar – capaces por sí mismos, de responder en gran parte a las dificultades observadas de escolarización. Entre ellas destacamos: la formación de aulas homogéneas, fomentando la estigmatización de grupos de estudiantes considerados flojos e induciendo a establecer profecías auto-realizadoras; práctica de re-manejo – no siempre antecedida, por la preparación necesaria del estudiante –, haciendo con que algunos niños tengan varios profesores en un mismo año; la falta de respeto en el trato con los niños, subyacente al hábito común de reprimendas y humillaciones públicas, perjudicando su auto imagen, todavía en proceso de formación; sumisión de los estudiantes, en grupos de refuerzo escolar, a ejercicios tediosos y a actividades desprovistas de significado.

El autor también se refiere a otras prácticas y otros procesos escolares relacionados con los problemas de aprendizaje observados en la escuela, tales como la existencia de expectativas negativas del rendimiento escolar de los niños de las clases populares; presencia de estereotipos y pre-juicios sociales contra los pobres, negros y Nordestinos; mecanismos perversos de atribución de clase, además de la burocratización y la segmentación del trabajo pedagógico, lo que relega a los profesores apenas a las tareas de ejecución de propuestas pedagógicas impuestas, de cuya creación no participan. En este sentido, también sufren también el mismo proceso de desconsideración de sí mismos como sujetos dotados de una historia personal y profesional por medio de la cual su práctica docente toma sentido y significado.

Sobre la base de la sociología de la vida cotidiana, Patto reitera que la escuela reproduce las condiciones observadas en la vida social más amplia: las relaciones jerárquicas de poder, la segmentación y la burocratización del trabajo pedagógico. Tales características del sistema educativo crean condiciones que facilitan la adhesión de los educadores a la singularidad, al desarrollo de actitudes y prácticas motivadas principalmente por intereses particulares no siempre coincidentes con los intereses de los estudiantes. El análisis del trabajo observado en las aulas, así como los cuatro casos de estudios mostraron la insubordinación, a veces encubierta, de los profesores y estudiantes a las reglas escolares, entendiéndose como señal de resistencia contra prácticas autoritarias y sin sentido. Entre tanto, la insubordinación de los profesores y estudiantes no se revierte necesariamente en su propio beneficio: los estudiantes terminan siendo considerados indisciplinados o ‘inmaduros’ y la insubordinación de los profesores puede ser interpretada como un síntoma de la falta de compromiso y la incompetencia profesional. Al final de su trabajo, Patto retoma ese asunto y advierte sobre el error de atribuir la causa de la ineficiencia de la escuela a un perfil del profesor, considerado sin compromiso e incompetente.

Es un error de graves consecuencias hacemos creer que la causa de la ineficiencia de la escuela esta en el perfil del educador perfilado a partir de consideraciones moralistas, comunes entre los tecnócratas, son “incompetentes”, “no quieren enterarse nada”. Los testimonios de sus propios educadores ayudaron a demostrar que sus reacciones encuentran su razón de ser en la lógica del sistema que conduce a una legislación apropiada para su propio beneficio, lo que constituye verdaderas ‘estrategias de supervivencia’ en condiciones de trabajo adversas. (1990, p. 344)

Es una lectura que puede suscitar un cierto desánimo, especialmente para aquellos que buscan alternativas bien definidas de intervención en la escuela pública. Sin embargo, el objetivo del estudio fue no proporcionar

soluciones, sino para desarrollar una revisión crítica de las explicaciones ofrecidas tradicionalmente por el fracaso escolar.

En sus últimas páginas, Patto discute una cuestión que impacta directamente en la práctica escolar: la formación permanente de los educadores y de su potencial transformador de las relaciones escolares. Entiende que los educadores en general y las profesoras, en particular, “son portadores de carencias radicales que los hacen, desde la perspectiva de la sociología de la vida cotidiana, un grupo social potencialmente transformador” (1990, p. 349). Remarca entonces, una propuesta de trabajo permanente con los profesores, a ser desarrollada *en las escuelas, con la participación voluntaria en pequeños grupos* coordinados por un “personal calificado” que no esté preocupado en transmitir teorías para mejorar la capacidad técnica de los profesores, pero que sea capaz de un cierto tipo de escucha e interlocución.

Dada la necesidad que los educadores en general expresan de un verdadero interlocutor, y dada la naturaleza compleja del diálogo que permite cambiar el marco conceptual que sirve de referencia para la acción, queda la cuestión de definirse la naturaleza de este “interlocutor calificado” que venga a colaborar con grupos de educadores en la superación de manera irreflexiva, estereotipada, pre-conceptuosa, pragmática y sin perspectiva humano-genérica con los que luchan con la tarea de enseñar. En términos generales, diríamos que este profesional debe estar capacitado para una escucha que, críticamente informada, tome en cuenta las fantasías, angustias y defensas que acompañan a cualquier proceso de cambio. (1990, p. 352)

Una reflexión sobre la cuestión de educación continua de los docentes.

Desde hace varios años se observa en el escenario educacional, la tendencia creciente de cursos de educación continua a los profesores⁶. Esa tendencia puede ser observada en el establecimiento de diversos convenios entre secretarías municipales y estatales de

educación y las universidades, públicas y privadas, con el objetivo de realizar programas de formación de profesores en el formato de cursos (con duración variada), seminarios, encuentros, conferencias y pares. Además de los convenios, las propias secretarías, a través de sus organismos centrales e intermediarios también han asumido la tarea de capacitar, reciclar y mejorar la competencia del personal de la escuela, sean ellos profesores, directores, coordinadores o supervisores.

En el Estado de Sao Paulo, por ejemplo, en 2003 se construyó un gran programa que pretendía certificar, en un nivel superior, a los profesores del estado para satisfacer las exigencias de la ley (Universidad de Formación PEC). Ese programa se efectivizó por medio de un convenio firmado por el Secretaria de Educación del Estado y tres universidades: la USP, UNESP y la PUC-SP. En ese programa, aproximadamente 6.300 profesores completaron el curso. En su reedición (PEC-Municipios), recientemente finalizado, aproximadamente 2.000 profesores de escuelas públicas de 10 municipios del Estado de Sao Paulo completaron el programa.

Para tener una idea del volumen de las acciones, propuestas y referencias al tema, hicimos una búsqueda en *internet* y encontramos no menos de 2.620.000 respuestas para la expresión “formación de los profesores” y 543.000 para ‘formación continua de los profesores’! Las respuestas obtenidas de un examen, aunque un poco superficial indica que esta es un área en franca expansión además de extremadamente lucrativa.

Esta tendencia ya había sido señalada por algunos autores (Andrew, 1997; Perosa, 1997; Sarti, 1999; Souza, 2001, entre otros). Vale la pena señalar que a pesar del gran número de acciones desarrolladas todavía es pequeña la atención por parte de la comunidad académica, especialmente en relación a los proyectos de investigación críticos que abordan objetivos, suposiciones, contenidos y estrategias de esa modalidad de formación de profesores.

6. Utilizam-se também os termos: formação em serviço, formação continuada e formação permanente.

Fue con la intención de contribuir a esa área que desarrollamos una investigación teniendo como objetivo ofrecer un análisis crítico detallado de los principales programas educacionales implementados por la Secretaría Estadual de Educación del Estado de Sao Paulo (SE) entre los años 1982 y 1994, especialmente de sus propuestas de formación continuada de profesores⁷. Además de un análisis documentado, desarrollamos una investigación empírica inspirada en abordar temas etnográficos⁸. Para tal se eligió uno de los proyectos de formación continua de profesores, parte del programa de capacitación, creado para auxiliar la implementación de la Escuela Patrón⁹.

Nuestro análisis de la literatura educativa y de los programas implementados en el período indican que la formación continua de los profesores fue analizada no solo por las políticas educativas (por medio de los programas implementados) sino también por la literatura sobre la formación de profesores como elemento estratégico para reforzar la *competencia del profesor*.

En ese sentido identificamos la presencia de un argumento que viene siendo utilizado para sustentar la creciente importancia atribuida a la formación continua de profesores en el interior de un proyecto de mejora de calidad de la escuela. Se trata del argumento de la incompetencia, cuyo centro afirma que la principal causa para la baja calidad del sistema educativo es precisamente la *incompetencia de los profesores*. En función a su mala formación inicial, los profesores no sabrían cómo manejarse con la diversidad de estudiantes presentes hoy en las escuelas, especialmente aquellos de niveles populares. Consecuentemente, siguiendo esa línea de razonamiento, la única o la principal acción a ser seguida para mejorar la calidad del sistema educativo, sería mejorar la competencia de los profesores.

La preocupación por la competencia (o incompetencia) de los profesores no es nueva. Sin embargo, el concepto de competencia, en particular 'competencia técnica', recibió un nuevo impulso a partir de la publicación, en 1982, del trabajo "Magisterio

de 1er Grado: de la competencia técnica al compromiso político", escrito por Guiomar Namó de Mello¹⁰. Este análisis, provocó un debate intenso en los medios académicos uniendo dos conceptos relacionados al oficio del profesor y a la manera por la cual ese grupo era (y de cierta forma todavía es) visto por los académicos, por los medios y por sí mismo: competencia técnica y compromiso político¹¹. Su trabajo inspiró otros, que, en su conjunto, aunque no intencionalmente, ayudarían para construir una visión esencialmente negativa sobre los profesores. Más que negativa, una *visión homogénea* sobre el profesor, considerado técnicamente incompetente y políticamente sin compromiso. Es el momento del auge del discurso de la incompetencia técnica del profesor y de la idea simplista, de los años siguientes, llevada al frente por el discurso académico hegemónico y por las políticas educativas, de que "si tenemos una escuela de baja calidad se *debe* a que los profesores son incompetentes"¹². Este argumento mostraba la salida para superar el fracaso escolar y así mejorar la calidad de la escuela pública: ofrecer cursos de formación continua a los profesores para poder subsanar sus deficiencias de educación inicial. Ahora no serían más niños y sus familias los culpables e incompetentes, pero si sus profesores. Haciendo una analogía, los cursos de educación continua tomaron un carácter *compensatorio*, a la semejanza de los antiguos programas de educación compensatoria dirigidos a los preescolares en los años 70.

Entendemos que el concepto de *competencia* gana popularidad, tanto en los medios académicos como en todos los niveles del sistema escolar, a medida que las explicaciones del fracaso escolar de los niños de las clases populares comenzaron a cambiar de

7. Pesquisa realizada no âmbito da tese de doutoramento (Souza, 2001).

8. Foram analisados os documentos oficiais dos programas educacionais implementados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com atenção especial ao nosso estado – Ciclo Básico, Ciclo Básico em Jornada Única e Escola Padrão.

9. Programa implementado em 1991.

10. Em 2004, o livro está em sua 12ª reimpressão, o que nos dá uma indicação do quanto suas idéias foram e ainda são disseminadas.

11. Para maiores detalhes ver: Cury, 1982; Saviani, 1983; Nosella, 1983; Lenhard, 1983; Gadotti, 1983.

12. Ver Souza (2001), especialmente itens 2.4 "The debate about competence" e 3.2 "The Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP".

foco: de los estudiantes y sus familias para la institución escolar. En otras palabras, a medida que las explicaciones tradicionales basados en la Teoría de Carencia Cultural comenzaron a ser criticadas, la escuela, el profesor y su práctica pedagógica entraron nuevamente en la escena, con *mayor visibilidad, especialmente el profesor*¹³. En diferentes ocasiones, los análisis simplistas identifican a los profesores como los responsables por los serios problemas observados en las escuelas.

En el desarrollo de la tesis, demostramos la presencia de ese *argumento de la incompetencia* en los documentos de los programas educativos, en diversos trabajos significativos de investigación educativa y en las representaciones y acciones de los agentes involucrados en los tres niveles de SE: central, intermedio y local (equipo central, supervisores y profesores, respectivamente).

Observamos que el *argumento de la incompetencia* toma diferentes versiones, de acuerdo con el contexto en el cual aparece: tienden a ser más sofisticados en la versión que corresponde a la literatura educativa y un poco simplista en la versión que asume en los documentos de las políticas educativas. La forma en que fue apropiado por las políticas educativas y su respectiva acción de formación en servicio, atrajo la atención *hacia los profesores y menos hacia las escuelas y a el sistema educativo*. Aquellos que definen las políticas educativas y elaboran los programas educativos parecen tomar prestado del universo de la literatura académica apenas las ideas y análisis más convenientes, para que les sean políticamente más ventajosas, típicamente aquellas que ayudaron al desarrollo de acciones de mayor visibilidad para el público en general en beneficio del gobierno del momento. El debate académico es simplificado en formas particulares, más prácticas y prescriptivas. Y estas asentían con la idea de invertir en programas de formación continua de profesores como un “remedio para todos los males escolares”, en vez de definir y aplicar políticas educativas propuestas para la formación continua para mejorar las condiciones generales de trabajo en las escuelas.

Este discurso tiene versiones levemente

te diversas cuando tomado por los agentes educativos que trabajan en los tres niveles de la SE. El equipo central, creador del proyecto analizado, era, entre los tres grupos entrevistados, el más seductor por el *argumento de la incompetencia*. Como grupo, el equipo estaba convencido de que la principal causa de la baja calidad de la educación pública se debía a la incompetencia de sus profesores. En un esfuerzo de autocritica, el equipo cuestiona la eficacia de las actividades de formación continua desarrollados anteriormente por la SE, en las cuales diversos miembros del equipo estuvieron directamente involucrados. Entre tanto, el apoyo al argumento de la incompetencia era clara en varias de sus charlas. Al referirse a la Escuela Patrón programa que en esa época estaba en etapa de implementación, el líder del equipo afirma:

en un primer momento fueron 30 estudiantes por clase, tres períodos, laboratorios. Sin pensar que los profesores que están en las escuelas no están preparados para trabajar con laboratorio. Es un símbolo, el material está allí, pero nadie lo sabe usar [...]. Pero es un símbolo, algo que la población encuentra encantador. ‘Se centran en el material como si el material resolviese, como si tener material muy equipado en una escuela mejorase la enseñanza de ciencias’. Siempre hay un momento en el cual los discursos responden mucho a las expectativas que, en mi lectura, son totalmente erróneas. El tema menor, que da menos dividendos políticos que es “respetar las hipótesis de los estudiantes” entender que es una persona y que le tiene que dar un espacio, eso no es bandera política. (María, *énfasis añadido*)

El ‘*argumento de la incompetencia*’ servía al equipo central como ratificación académica para su estrategia de “*formar una red de competencia*”, lo que significa aumentar el número de profesores convencidos que para mejorar la calidad de la enseñanza es *necesario y suficiente* adoptar nuevos métodos y nuevas técnicas de enseñanza.

13. Dizemos que o professor entrou novamente em cena porque, nos anos 1940, sob a influência da Escola Nova, a escola e os professores foram duramente criticados por sua incapacidade de oferecer um ensino relevante e de qualidade. Ver Cardoso, 1949.

El grupo de supervisoras, era aquel, con mas condiciones requeridas para superarla. Las supervisoras entrevistadas coincidían con la estrategia adoptada por el equipo central de formar una “*red de competencia*”. Ellas aceptaron su parte de responsabilidad en esa tarea, tal como lo hicieron con su propio desarrollo profesional. Las entrevistas mostraron que esas supervisoras tuvieron que invertir su tiempo de descanso, su energía y sus propios recursos financieros para adquirir el *status* de “profesoras competentes”. La participación en un proyecto anterior les había dado importantes elementos constitutivos de un proyecto de formación continua exitoso: curso de larga duración, acompañamiento en el desarrollo de las actividades en el aula y un grupo de referencia, al mismo tiempo desafiante y continente¹⁴.

Por la forma en que fue vivida esa experiencia por las cuatro supervisoras, esa oportunidad generó una concepción de formación profesional diferente al del modelo propuesto por el “*argumento de la incompetencia*”. Vieron que el desarrollo profesional iba más allá de los cambios de comportamiento o de la adopción de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza y que la formación profesional estaba directamente relacionada a la manera como los profesores se desarrollan como profesionales y como individuos. De ese modo, los supervisores tenían más consciencia, en relación a los otros dos grupos, de que cualquier proceso de cambio trae sentimientos incómodos de ansiedad, resistencia, pérdida e inseguridad, y que estos sentimientos necesitan y deben ser aceptados, entendidos y especialmente elaborados. Creemos que las supervisoras habrían prestado más atención a esos aspectos en su trabajo con los profesores, si ellas hubiesen recibido esta orientación por parte del equipo de la Fundación... (FDE), responsable de la formación de los supervisores.

Los profesores representaron el grupo más severamente afectado por la lógica perversa del ocultamiento de la realidad educativa, subyacente al *argumento de la incompetencia*.

En nuestras entrevistas con las profe-

soras, tuvimos como objetivo principal recoger sus comentarios sobre el curso al que frecuentaban en aquel momento y sus ideas sobre el desarrollo profesional. Sin embargo, aquellos que están dispuestos a escuchar de hecho a los profesores deben estar preparados para ponerse en contacto con sus ansiedades, dudas y, especialmente, quejas sobre todo derivadas del ejercicio de una práctica profesional repleta de desafíos, que son, en regla general, enfrentados sin ayuda de otros. Prácticamente todos los profesores tomaron la entrevista como una oportunidad para protestar, desahogarse y de compartir un poco de su historia profesional. Así, al hablar sobre su trabajo y sobre el curso al que estaban asistiendo, la expresión de esas profesoras era a veces errática, con frecuentes cambios de tema. Manifestaciones de insatisfacción con las condiciones de trabajo ofrecidas en las escuelas se presentaba en varios grados y de diferentes maneras en el grupo.

Cuando se les preguntó sobre el curso, varias profesoras comentaron sobre sus relaciones con colegas y superiores, sobre problemas con los estudiantes, sobre las incertidumbres e inseguridades con respecto a la carrera docente. Una queja frecuente era la *soledad* sentida en su trabajo de educador. De hecho, entendemos que las preguntas planteadas por el grupo están directamente relacionadas con sus actuales condiciones de educación y las posibilidades concretas de desarrollo profesional. Reflexionar sobre el tema de la educación continua trae a la luz las condiciones de la enseñanza de cada una de ellas, con sus alumnos reales y problemas concretos. El desarrollo profesional no era *abstractamente* considerado, sino referido a las condiciones concretas en las cuales la práctica docente ocurría.

El discurso de estilo irregular, con idas y venidas en temas variados, presente en el discurso de algunas profesoras, puede también revelar cómo algunas profesoras sienten los desafíos de su práctica docente y del lugar poco expresivo ocupado por actividades de formación continua en sus vidas.

14. Trata-se do projeto 'Alfabetização sem fracasso', coordenado por Telma Weiz. O projeto iniciou-se em 1988 com a participação de apenas 60 professores.

La rutina profesional en condiciones inadecuadas ofrece poco espacio para las actividades de reflexión, estudio y la auto-organización.

Cuando deciden asistir a un curso, algunos profesores están buscando respuestas inmediatas. Rita es una de esas profesionales. Con 11 años de experiencia docente, nunca había dado un aula de alfabetización. Sin embargo, ese año quedó encargada de un grupo particularmente difícil del Ciclo Básico, con estudiantes con una historia escolar sufrida, que acumulaban algunas reprobaciones. Había gran ansiedad en su discurso, apresurada, sin preámbulos, como si desease, hace mucho tiempo, hablar con alguien.

Comencé a hacer el curso, en primer lugar, porque estaba trabajando con el CB. Nunca he trabajado con el CB, once años trabajando con niños... doy todo lo que yo puedo, menos alfabetización. Entonces, por ese motivo yo comencé a hacer el curso. Tomé una clase muy problemática. (...) Yo estaba en AEIOU. (...) Así que yo estaba pidiendo socorro! Estaba desesperada, sólo pude llorar. Lloré y lloré y no sabía cómo resolverlo. (...) Surgió el curso y yo esperaba un milagro, ¿quedo claro? Fui detrás de aquella esperanza. (Rita)

Las entrevistas con el grupo de profesores revelaron, sin embargo, la "heterogeneidad" que lo caracterizaba. Percibimos cuán diversas pueden ser las motivaciones de un profesor para asistir a un curso de formación continua: ellas pueden estar 'desesperadas' por soluciones inmediatas o en búsqueda del conocimiento para reflexionar sobre su práctica, o asimismo sentirse presionadas, ya sea por razones internas, ya sea por sus superiores.

La diversidad en el grupo de profesores se hizo notable también en sus percepciones acerca de las razones de la FDE para ofrecer el curso, sorprendiéndonos el hecho de que muchas nunca habían pensado sobre esto. A medida que comenzaban a pensar, surgía el *argumento de la incompetencia*, tal como aparece en la versión de las políticas educativas; otras, sin embargo, muestran críticas en relación a las acciones de desarrollo

profesional practicadas por la FDE, en las cuales se percibían "intenciones ocultas". Importante notar que la postura crítica de las profesoras conducía a dos tipos de reacciones distintas, siendo una de las negativas a participar en las actividades propuestas; la otra, por el contrario, era para participar en actividades procurando aprovechar al máximo las oportunidades que les eran ofrecidas.

Las profesoras son diferentes, tienen historias diversas, concepciones distintas sobre formación continua, sobre enseñanza, sobre posibilidades de desarrollo propio y de sus estudiantes, en fin, apropiándose a su manera de la literatura educativa con la que entran en contacto, así como las determinaciones y orientaciones de los programas educativos a los que están sometidos. Son también heterogéneas las escuelas, sus necesidades, sus características, sus clientes y su cuerpo docente. Una propuesta de desarrollo profesional precisa considerar estos elementos y la heterogeneidad que caracteriza a la vida cotidiana de nuestras escuelas.

Los profesores son los que más sufren las consecuencias negativas del *argumento de la incompetencia*. En un ambiente en el cual la calidad del sistema educativo y la competencia de sus profesionales, particularmente del profesor, son sistemáticamente criticados, ha sido difícil para todos permanecer en la docencia, y más aún para aquellos profesionales que, a pesar de las condiciones precarias llevan a serio su trabajo. La propagación de la idea de la incompetencia de los profesores, por causa de su formación inicial deficiente, ratificado por la literatura educacional dominante e incorporada por las políticas educativas, llega hasta el profesor en las escuelas. Y los profesores están dispuestos a aceptar esa idea, desde que el incompetente sea el *otro*. Las escuelas, sin un ambiente de soporte provisto por un equipo escolar de contención, se convierten en lugares donde es difícil para el profesor asumir las responsabilidades derivadas de las dificultades inherentes al trabajo con sus alumnos. Los problemas son vividos como *problemas individuales* que también requieren medidas individuales, siendo rotulados incompetentes aquellos profesores que no consiguen

lidiar solos con sus clases.

Siendo así, nos encontramos ante el poderoso mecanismo de defensa, la proyección¹⁵, usado siempre que la integridad propia es amenazada. Las condiciones de trabajo estresantes que los maestros generalmente viven, junto con una ideología que identifica al profesor como la parte 'culpable' favorece el uso de la proyección para salvaguardar su propia imagen como "buen profesor" o "profesor competente". Sin embargo, al proyectar toda incompetencia en el *otro*, (profesor), puede no durar mucho y hasta es probable que ocurra una nueva situación difícil. Entendemos que al proyectar en el otro sus propias dificultades (sentidas como señal de incompetencia), el profesor pierde *también* (o se reduce) la confianza en sí mismo. En otras palabras: ¿cómo el maestro no puede ver (y vivir) las limitaciones y los problemas de su práctica docente, el no ejercita su capacidad de reflexión, de auto-conocimiento y de auto-recreación; no ejerce su capacidad para superar sus propios límites.? El pesimismo y la desesperanza que encontramos cuando convivimos con profesores pueden estar relacionados con ese vacío al que nos estamos refiriendo.

Como se ha señalado en la literatura, los maestros necesitan interlocutores, alguien para compartir sus preocupaciones y experiencias (Andaló de 1989, Patto, 1990; Souza, 1991; entre otros). Interlocutores que a veces en las actuales condiciones de enseñanza, no encuentran entre sus pares.

En resumen, el *argumento de la incompetencia* ha proporcionado la base para responsabilizar a los profesores por el bajo *desempeño* del sistema educativo, debilitando de esta manera las ya difíciles relaciones entre ellos. Las entrevistas realizadas en nuestra investigación evidenciaron que los profesores en general tratan de preservar su imagen competente, tanto para nosotros, que los cuestionamos, como para sí mismos. Lo hacen al diferenciarse de la "masa de los profesores" y asignar la incompetencia a "*otros*" profesores. Esto es, en nuestra opinión, una estrategia psicológica de supervivencia que los alerta de la identificación con los otros profesores a

quienes ellos acusan de incompetentes y sin compromiso.

Discusión final

Al principio de este artículo, nos dispusimos a cuestionar el lugar de la formación continua de los profesores en un proyecto para mejorar la calidad de la educación. Hemos visto como la formación del profesorado ha asumido un lugar prominente y, parafraseando Arroyo (1996), "una estrategia para resolver todos los males educativos.

Además, nuestros análisis indican que las recientes propuestas de formación continua del profesorado, desarrollados por la SE, han tomado los profesores de forma individual y aislada de su contexto de trabajo, considerándolos profesionales mal calificados que deben estar mejor capacitados. Las escuelas, sus contextos sociales e institucionales, así como las condiciones específicas de la educación que cada escuela ofrece, no han sido consideradas como elementos importantes que constituyen la red hacia el proceso de cambio por el cual se espera que los docentes deben pasar.

Un proyecto de mejoras de la calidad de enseñanza no puede sostenerse sobre todo en las políticas de formación continua de profesores. Esta es una estrategia errónea, que limita y simplifica la comprensión del trabajo escolar. No hay que pasar por alto o subestimar la importancia de las condiciones concretas de trabajo sobre las cuales los profesores realizan su práctica docente en escuelas específicas, por lo tanto, con condiciones variables son aspectos recordados por muchos autores. También propone que giremos hacia las complejas relaciones interpersonales que dan existencia concreta a la escuela en términos de reproducción, contradicción, conflicto o transformación social. Además, alertan sobre la importancia de conocer mejor la cultura escolar y cultura docente además de enfrentarse a la burocracia, los obstáculos

15. Utilizamos o conceito de projeção em seu sentido psicanalítico: "A projeção aparece sempre como uma defesa, como a atribuição ao outro – pessoa ou coisa – de qualidades, sentimentos, de desejos que o indivíduo desconhece ou recusa em si" (Laplanche; Pontalis, 1985, p. 481).

administrativos, así como replantear la formación inicial, la carrera docente y las políticas salariales¹⁶.

Como afirma Azanha,

la idea misma de la autonomía escolar, con estímulos al desarrollo de un proyecto pedagógico específico *asume que la entidad a mejorar es la escuela y no el profesor*. Este merece atención como un miembro de un proyecto escolar. Más allá de eso, el perfeccionamiento individual del profesor es una cuestión personal, cuya solución la administración de la enseñanza puede y debe crear condiciones simplificadoras, y no transformarlo en un problema público. El problema público está en la escuela. (1990, p. 54, comentario propio)

En pocas palabras, el foco de atención de las políticas educativas debe ser la "escuela" y no apenas el profesor. La baja calidad de la educación escolar no es un problema técnico ni se trata de encontrar nuevas teorías o nuevas técnicas de enseñanza y *transmitírselas* a los profesores. Como profesionales calificados, los profesores tienen el derecho y la obligación de desarrollarse de forma continua, sin embargo, como argumenta Azanha (1990), la formación del profesorado debe estar inserta en un proyecto escolar. Por lo tanto, es urgente repensar las estrategias y enfoques utilizados comúnmente en las propuestas de formación docente en servicio, en especial los que ofrece el sistema educativo.

Las investigaciones en el área han criticado ampliamente los enfoques clásicos de la educación continua, en el formato de cursos cortos, seminarios, conferencias, experiencias y congresos. Las evaluaciones revelaron cuán limitados son los impactos de estas actividades en la calidad de la enseñanza.

Para contrarrestar estos enfoques más tradicionales surgieron investigaciones y reflexiones destinadas a la construcción de una nueva concepción de la formación continua. En un artículo que desea examinar estos nuevos enfoques, Candau (1996) identifica tres tesis que resumen las principales líneas de investigación.

1) El proceso de formación debe tener como referencia fundamental el conocimiento del docente, su reconocimiento y aprecio. ¿Qué conocimientos tienen los profesores? ¿Qué tipo de relación tienen esos conocimientos con las llamadas ciencias de la educación? Este es un campo de investigación emergente aún poco explorado.

2) Las propuestas de formación continua deben considerar el ciclo de vida y la fase de desarrollo profesional de los profesores. Esto es porque, las preguntas, dudas y necesidades son heterogéneas, dependiendo de la etapa de la carrera del profesor.

3) La escuela debe ser tomada como un lugar privilegiado para la formación continua de los profesores. Los programas de formación serían estructurados en torno a problemas y proyectos de acción y no necesariamente en torno a los contenidos académicos. Señalan la importancia de crear espacios y tiempos escolares que favorezcan los procesos de reflexión colectiva y la intervención en la práctica real de enseñanza. Existe la necesidad de replantear el trabajo de supervisión y coordinación

Creemos que estas nuevas tendencias en la investigación sobre la formación de los docentes representan un avance considerable, sobre todo si hay una preocupación de articular el conocimiento producido por cada uno de ellos, aisladamente. Un proceso importante, sugerido, pero todavía en construcción. Por otro lado, Candau, nos ofrece algunos cuestionamientos importantes, uno de ellos apunta a la presencia de

[...] un movimiento de vuelta a un tipo de análisis de las cuestiones de la formación de profesores casi sin ninguna referencia a los contextos más amplios, sociales, culturales, políticos e ideológicos en los que están situados. (1996, p. 151)

En este sentido, las consideraciones de Azanha ayudan a mantener el norte de nuestra reflexión y acción sobre el tema del desarrollo profesional de los educadores.

16. Nos referimos aos trabalhos de Patto (1990), André; Fazenda (1991), Bueno; Catani; Souza (1998), Franco (1995), Arroyo (1996), Andalo (1989), Azanha (1994), Sawaya, (2002), Souza; Tanamachi; Rocha (2002), dentre outros.

La entidad a ser objeto de actuación de una política de mejora de la enseñanza es la escuela. Tampoco se alega que una política de perfeccionamiento que llegase a todos los profesores tendría éxito en la mejora de la calidad de la educación. Una escuela no es sólo un conjunto de profesores. Una escuela es una entidad social que no es un mer conjunto de individuos con diferentes roles. [...] La cuestión de la calidad de la educación, por tanto, es una cuestión institucional. Son las escuelas las que precisan ser mejoradas. Sin este esfuerzo institucional, el perfeccionamiento docente aislado no garantiza que esa eventual mejora del profesor encuentre en la práctica las condiciones propicias para una mejora en la enseñanza. (1990, p. 52)

Para finalizar, creemos, además, que la mejoría de la calidad de la educación podría ser impulsada por investigaciones que informasen la creación de políticas educativas más abarcativas, cuyas medidas permitiesen el direccionamiento de acciones capaces de involucrar los diversos aspectos mencionados anteriormente: condiciones de trabajo concretas en las escuelas, las relaciones interpersonales entre los distintos agentes de la escuela, la cultura escolar y cultura docente, la administración del sistema escolar y la formación del educador, solo para mencionar algunos de los más centrales.

Referências bibliográficas

- ANDALÓ, C. S. **Fala professora! repensando o aperfeiçoamento docente**. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1989.
- ANDRÉ, M. E. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência In: BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUZA, Maria Cecília C. (Org.). **Memória, docência e gênero**. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 63-73.
- ANDRÉ, M. E. D.; FAZENDA, I. Formação de Professores em serviço e cotidiano escolar: repensando a prática pedagógica. **Relatório de pesquisa CNPq**, 1991.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1990.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Eds.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 13, n. 35, p. 74- 88, 1949.
- CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1987.
- CURY, C. J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 40: 58-60, fevereiro de 1983.
- ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. **Handbook of Research on Teaching**. Merlin Wittrock (Ed). Nova York: Macmillan Publishing, 1986.
- EDWARDS, V. Los sujetos y la construcción social Del conocimiento escolar em primaria: un estudio etnográfico. México, Departamento de Investigaciones Educativas Del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. **Cadernos de Investigación Educativa**, n. 7. Reeditado em Santiago do Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educacion. 1990.
- ERICKSON, F. Transformation and School Success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- FRANCO, M. L. P. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 117-138, 1995.
- FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo**. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles and practice**. London: Tavistok, 1983.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987.
- _____. **O cotidiano e a história**. Petrópolis: Paz e Terra, 1972.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.
- LENHARD, R. A qualidade do ensino elementar, o professor e a política. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 136-154, 1983.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1o grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, v. 14, p. 91-97, 1983.
- PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PACÍFICO, J. M. **A queixa docente**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.
- PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar**: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1997.
- POLLARD, A. **The social world of the primary school**. London: Cassel Educational Ltd. 1991.
- ROCKWELL, E. (Ed.). **La escuela cotidiana**. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1995, 238p.
- _____. Ethnography and critical knowledge in Latin America. **Prospects**, v. XXI, n. 2, p. 156-167, 1991.
- _____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Ciudad de México: DIE/CINVESTAV, 1987. 492 Denise SOUZA. Formação continuada de professores...
- SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002.
- SARTI, F. Os estudos sobre a formação docente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Contexto e Educação**, n. 53, ano 14, 1999.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, v. 15, p. 111-143, 1983.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Pobreza e linguagem oral**: as crianças do Jardim Piratininga. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1992.
- SHARP, A.; GREEN, A. **Education and social control**: a study in progressive primary education. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- SOUZA, A. M. de L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula da primeira série do ensino fundamental**: um estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.

SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E.; ROCHA, M. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, M. P. R. **Construindo a escola pública democrática**: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.

SOUZA, D. T. R. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres. 2001.

_____. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.

STUBBS, M.; DELAMONT, S. (Orgs.). **Explorations in classroom observation**. Nova York: John Wiley, 1976.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista**: concepções de educadores. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002.

Recebido em 14.03.05

Modificado em 20.02.06

Aprovado em 17.04.06

Denise Trento Rebello de Souza é professora da Faculdade de Educação da USP, doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Dedicou-se a pesquisas na área de Psicologia e suas interfaces com a educação escolar.