

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto  
y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 20 Número 6

29 de febrero 2012

ISSN 1068-2341

---

## Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión

Isabel Melero Bello  
Universidade Federal de São Paulo  
Brasil

Belmira Oliveira Bueno  
Universidade de São Paulo  
Brasil

**Citación:** Bello, I. M. e Bueno, B. O. (2012) Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (6). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/968>

**Resumen:** El artículo enfoca las políticas de formación de profesores en servicio en Brasil y las acciones emprendidas a partir de la década de 1990 por estados y municipios, con el objetivo de promover la formación superior de docentes de la escuela primaria. Para ello, analiza los discursos oficiales de ese período, traza una cartografía de los programas especiales creados para atender a esas demandas y examina, por medio de un trabajo de campo etnográfico, las prácticas por las cuales las profesoras se apropiaron del modelo. El uso de nuevos dispositivos de formación, como la educación a distancia y las TIC, y el involucramiento de nuevos agentes pedagógicos definen los trazos más explícitos de ese nuevo modelo de formación. Se detectaron tensiones entre las esferas macro y micro de las políticas adoptadas en esa área: de un lado, el éxito político proveniente de la titulación en nivel superior de millares de profesores; de otro, el incierto éxito pedagógico frente a

Artículo recibido: 28/05/2011  
Revisiones recibidas: 01/12/2011  
Aceptado: 28/12/2011

las condiciones en que los programas se llevaron a cabo. El artículo cuestiona la centralización y la estandarización instauradas por tales programas, la lógica administrativa que guía la concepción del modelo, el vaciamiento de la práctica y el poco alcance de ese tipo de formación para la profesionalización del magisterio.

**Palabras-clave:** Programas especiales; Formación superior; Profesores en servicio; Universitarización del magisterio; Políticas educacionales.

### **Special higher teacher education programs in Brazil: Questioning the transfer of teacher education programs to universities**

**Abstract:** The article focuses on in-service teacher education policies in Brazil and on actions developed since the 1990s by states and municipalities with a view to promote the higher education of primary school teachers. To such purpose, it analyzes the official discourses from that period, presents a map of special programs created to respond to such demands, and examines with the help of an ethnographic fieldwork a specific case and the practices through which the teachers appropriated the results of this program. The use of new formative devices, such as Distance Learning and TICs, and the involvement of new pedagogical agents, define the more visible aspects of this new formation model. Tensions between the micro and macro spheres of the policies adopted in this area could be sensed: on the one hand, the political success attending the graduation of thousands of teachers; on the other, pedagogical improvements still uncertain in view of the conditions under which the programs were conducted. This article questions the centralization and standardization promoted by these programs, the managerial logic presiding over its conception, the deflation of practice, and the small contribution of this kind of formation to the professionalization of the teaching activity.

**Keywords:** Special programs; In-service higher teacher education; University; Educational policies.

### **Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão**

**Resumo:** O artigo focaliza as políticas de formação de professores em serviço no Brasil e as ações empreendidas, a partir da década de 1990, por estados e municípios com vistas a promover a formação superior de docentes da escola primária. Para isso, analisa os discursos oficiais desse período, apresenta um mapeamento dos programas especiais criados para atender a essas demandas e examina, por meio de trabalho de campo etnográfico, as práticas pelas quais as professoras se apropriaram do modelo. O uso de novos dispositivos de formação, como a EaD e as TIC, e o envolvimento de novos agentes pedagógicos definem os traços mais explícitos desse novo modelo de formação. Tensões entre as esferas macro e micro das políticas adotadas nessa área puderam ser percebidas: de um lado, o êxito político decorrente da diplomação em nível superior de milhares de professores; de outro, um êxito pedagógico ainda incerto em virtude das condições em que os programas se realizaram. O artigo questiona a centralização e a padronização instauradas por tais programas, a lógica gerencial que guia a concepção do modelo instaurado, o esvaziamento da prática, e o pouco alcance desse modelo para a profissionalização do magistério.

**Palavras-chave:** Programas especiais; Formação superior de professores em serviço; Universitarização do magistério; Políticas educacionais.

## Introducción

La perspectiva de promover la formación superior de los profesores de las etapas iniciales de la escolarización tiene sus orígenes en reformas y proyectos educacionales que ocurrieron en períodos anteriores de la historia del magisterio en nuestro país. Sin embargo, es a lo largo de la última década que esa propuesta se intensifica e incentiva un proceso de universalización<sup>1</sup> del magisterio, como ya había ocurrido en otros países (Bourdoncle, 1997, 2007). Esos movimientos siempre se orientaron por la idea de promover la profesionalización y la valorización social de los profesores, basados en el presupuesto de que cuanto mayor es la racionalización de las prácticas profesionales, mayor es la eficacia en la enseñanza, sobre todo si tales prácticas se respaldan en conocimientos científico-académicos. De ese entendimiento provino la defensa de la profesionalización docente vinculada a la formación académica, de preferencia en nivel universitario, tal como ya ha sido señalado por diversos autores (Schulmeyer, 2004; Maués, 2003, entre otros).

En Brasil, especialmente después de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394/96), se desarrolló un amplio proceso de implantación de programas y cursos de formación inicial, en la modalidad en servicio, destinados a graduar profesores de las redes públicas de enseñanza que aún no tenían diploma de nivel superior<sup>2</sup>. La justificación oficial para estimular la multiplicación de esos cursos se basó en dos argumentos principales: la mejoría de la calidad de la educación y la promoción de la profesionalización docente.

Esos programas pasaron a ofrecerse por todo el país mediante el trabajo conjunto entre estados y municipios e instituciones de enseñanza superior, con el objetivo de elevar la titulación de su equipo docente. El proceso de implantación, aunque haya ocurrido de forma descentralizada, siguió los principios y los objetivos impuestos por la referida ley, alcanzando millares de profesores<sup>3</sup>.

Teniendo en cuenta ese proceso, este artículo tiene por objetivo analizar el contexto y las políticas que llevaron a la creación y diseminación de los programas especiales de nivel superior, buscando examinar, de un lado, los discursos oficiales que dieron soporte a tales iniciativas y, de otro, el modo como ese fenómeno alcanzó a los profesores que de ellos participaron en la condición de docentes en servicio.

Al proponerse tal examen, la investigación trabaja con el presupuesto de que el Estado no es actor unitario en la realización de las políticas educacionales “capaz de transformar a la sociedad de raíz, crear culturas nacionales y moldear las mentes de niños y adultos” (p. 12), tal fue por Rockwell y Ezpeleta hace más de dos décadas (1986) y reiterado por Rockwell en su obra *Hacer escuela, hacer estado* (2007).

En el caso en cuestión, las políticas de formación de profesores, una vez interconectadas a organismos y fuerzas que extrapolan las fronteras nacionales, al ponerse en práctica pasan por un proceso de sucesivas acomodaciones hasta que alcanzan a los maestros. Además, como observó Ferreira (2008) a propósito del caso portugués, las políticas neoliberales han afectado las subjetividades docentes de modos diversos. En nuestro contexto, eso se acentúa por el hecho de haberse creado una dualidad en los modelos de formación – uno presencial, destinado a los futuros profesores y otro, en modalidades diversas, incluso a distancia y semipresenciales, para

---

<sup>1</sup> Término acuñado por Bourdoncle (1997) y que pasó a usarse ampliamente en el área.

<sup>2</sup> En las regiones más pobres se ofrecieron cursos especiales de nivel medio, también en la modalidad en servicio. El principal programa ofrecido por el gobierno Federal en esas regiones fue el *Proformação*, al que se siguió el *Pró-Infantil*.

<sup>3</sup> Esos cursos no se integraron a la Universidade Aberta do Brasil (UAB).

los profesores en servicio, lo que instituye una desigualdad de condiciones de formación. ¿Cómo analizar ese intrincado proceso?

## Metodología

Considerando los objetivos expuestos y la perspectiva de establecerse relaciones entre los niveles macro y micro de las políticas de formación de profesores en servicio, la presente investigación se desarrolló por medio de un abordaje que combinó diversos procedimientos metodológicos.

La cuestión propuesta exigió de inicio el examen de un conjunto de documentos que se constituyeron en los principales marcos regulatorios de la reforma educacional brasileña, en lo que se refiere a la formación docente, algunos producidos por organismos internacionales, otros por el gobierno brasileño. Ese examen mostró que el Estado optó por realizar la reforma de manera descentralizada mediante la atribución de su ejecución a los estados y municipios. Se trataba, sin embargo, de saber de qué modo esas atribuciones se realizaron en las diferentes regiones, y, además, identificar el involucramiento de las universidades públicas en tales políticas, sobre todo por el hecho de que el nuevo modelo introduce una nueva concepción de enseñanza superior.

Esas indagaciones condujeron a la realización de dos tipos de análisis: uno de ellos con la finalidad de identificar y cuantificar los programas especiales implementados entre 1999 y 2008 en Brasil; y el otro, para efectuar una revisión de la literatura sobre el tema en cuestión, particularmente, aquellos que tuvieron como foco los programas especiales. Se tomó como fuente de datos, en el primer caso, los sitios web de las secretarías de educación de los estados y de las universidades públicas, pues, en virtud de la reciente creación de esos programas, esa era la única forma de obtener informaciones sobre las experiencias en curso. En el segundo caso, se recurrió a varios bancos de tesis, principalmente el de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* que reúne el mayor acervo de trabajos de posgrado del país.

Los datos obtenidos en la primera etapa mostraron que ese modelo de formación se diseminó con vigor por todo el país, en corto lapso de tiempo. Por su vez, los numerosos estudios encontrados, que se volcaron al análisis de tales experiencias, indicaban no solamente un interés por lo nuevo, sino también por el carácter inusitado de la propuesta tanto desde el punto de vista político como pedagógico. En un período de solamente siete años (de 1999 a 2006), 55 investigaciones de maestría y de doctorado sobre los programas especiales fueron presentadas en programas de posgrado de varias regiones, la mayoría en la región sudeste, particularmente en la *Universidade de São Paulo (USP)* y en la *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)*.

Los trabajos analizados, de modo general, expresan posiciones polarizadas: de un lado, una mayoría defiende con entusiasmo e, incluso, con cierta ufanía, las virtudes del modelo. De otro, se agrupan aquellos que ven en tales propuestas indicios para la intensificación del proceso de privatización de la educación, del empobrecimiento de la formación y de la precarización del trabajo docente (Barbosa, 2005).

Se trataba, por eso, de acompañar bajo otra perspectiva el modo como tales programas alcanzaron a las profesoras<sup>4</sup>, en una tentativa de observar como ese tipo de política se apropió por las docentes. Según Chartier (1990),

---

<sup>4</sup> Se adopta aquí el femenino en virtud de que el curso ha sido frecuentado mayoritariamente por mujeres: más del 95%.

Las apropiaciones culturales permiten que no se consideren totalmente eficaces y radicalmente aculturantes los textos o las palabras que pretenden moldear los pensamientos y las conductas. Las prácticas que de ellos se apoderan son siempre creadoras de usos o de representaciones que no son de forma alguna reductibles a la voluntad de los productores de discursos y de normas... La aceptación de los mensajes y de los modelos se opera siempre por medio de ordenamientos, de desvíos, de reemplazos singulares que son el objeto fundamental de la historia cultural. (p. 136-137)

La realización de un trabajo de campo etnográfico se constituyó en un intento de trabajar en esa perspectiva. La investigación, realizada en uno de los polos del Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária Municípios, en la capital (São Paulo), se desarrolló a lo largo de un año por medio de observaciones directas de las actividades *on line* y *off line*, con apuntamiento de notas de campo y entrevistas semiestructuradas con las profesoras y con los agentes pedagógicos. Nuevas entrevistas semiestructuradas fueron realizadas junto a las profesoras un año después del término del curso. Además, se analizaron los trabajos elaborados por las profesoras (portfolios, trabajos de conclusión de curso y memoriales). El polo observado era formado por dos grupos de profesoras (53 en total) que allí se encontraban diariamente para realizar las actividades presenciales del programa<sup>5</sup>. Se consideró particularmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la fragmentación de las actividades docentes que demarcan el carácter inusitado de ese modelo. Un cuestionario con preguntas abiertas y de múltiple elección también se aplicó para obtener informaciones sobre: datos personales (edad, sexo, escolarización, formación académica y tiempo de magisterio), evaluación sobre el curso (actividades, agentes pedagógicos, material didáctico-instruccional, atendimiento de las expectativas) y sugerencias. Ese trabajo permitió observar que las profesoras, aunque hayan sufrido las más diversas presiones, tanto sobre la vida profesional como sobre la personal, no aceptaron fácilmente las imposiciones del programa, ora recusándose a hacer ciertas actividades, ora rechazando las proposiciones presentadas. Los datos obtenidos indican una tensión entre las esferas macro y micro de las políticas de formación en servicio, que remiten a una discusión más profunda sobre las concepciones implícitas en ese modelo. Es lo que se busca presentar en el texto a continuación.

### **La invención de un nuevo profesional**

Grandes cambios marcan el final del siglo XX y el inicio del siglo XXI, principalmente en lo que se refiere a las configuraciones geopolíticas y a los discursos difundidos por los organismos internacionales, gobiernos de varios países y redes de comunicación. Los discursos enfatizan los nuevos desafíos que el fenómeno de la globalización trajo para el mundo con la internacionalización

---

<sup>5</sup> La presente investigación, desarrollada por Bello (2008) como tesis de doctorado, forma parte del Projeto Integrado CNPq (Bueno, 2003) y del Projeto Temático FAPESP (Bueno, 2008), ese todavía en desarrollo. Al dialogar con estudios que focalizan aspectos específicos de los programas especiales, este artículo cuenta también con el respaldo de los resultados de esos trabajos anteriores, algunos de los cuales desarrollados por medio de trabajo de campo etnográfico, en diferentes polos del mismo programa. Algunos estudios privilegiaron como fuente de datos los textos de memorias elaboradas por las profesoras, mientras otros, las declaraciones de los agentes pedagógicos. (Andrade, 2007; Sarti & Bueno, 2007; Bueno & Oliveira, 2008; Oliveira, 2009; Bueno, 2010, entre otros)

del capital, las nuevas tecnologías, el paro en gran escala, el elevado número de personas que se encuentran debajo de la línea de la pobreza y el alto índice de trabajadores descalificados para ejercer los nuevos puestos de trabajo. A la educación se le ha presentado el desafío de intentar revertir ese cuadro por medio de nuevas formas de enseñar, teniendo como objetivo desarrollar nuevas competencias en sus alumnos y profesores y con la perspectiva de ajustar la escuela al mundo del trabajo.

En América Latina, se verifica que en las décadas de 1980 y 1990 ocurrieron fuertes alteraciones en las estructuras económicas, políticas y sociales y en el papel que el Estado había desempeñado hasta entonces, debido principalmente a la reorganización mundial del capitalismo. Una serie de encuentros entre varios países y organismos internacionales ocurrió en ese período, con el propósito de formar un nuevo pacto educacional y un consenso sobre las medidas a desencadenarse.

En marzo de 1990, Brasil participó de la Conferencia de Educación para Todos, en Tailandia, convocada por varios organismos - UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial (BM) -, evento que representó un marco en la educación de los países llamados emergentes y en desarrollo. De las conferencias presentadas resultaron posiciones consensuales reunidas en la *Declaración Mundial de Educación para Todos* (WCEFA, 1990), documento que debería constituirse como base para los planes decenales de los países participantes. Le tocó a Brasil, así como a los otros países signatarios, la responsabilidad de garantizar el derecho de educación a todos, condición ya presente en la Constitución de 1988.

La lectura de la Declaración revela varios aspectos y principios que estarán presentes en las reformas educacionales implementadas en diversos países, inclusive en Brasil, lo que indica la tendencia de imponerse un “pensamiento único” (Barreto & Leher, 2003, p. 57) para el área. Se atribuyó un papel fundamental a la educación básica, por considerarla necesaria para que las personas puedan enfrentar los problemas que advienen de los cambios sociales y económicos, volviéndolos más flexibles mediante situaciones nuevas a enfrentarse. En otras palabras, la idea es volver al individuo responsable de su propio destino, independientemente de sus condiciones socioeconómicas.

El problema central señalado en la Declaración es la pérdida de compás entre la formación de las personas y el avance tecnológico y los cambios en el mundo del trabajo. Como consecuencia, al alcanzar la meta de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, los problemas mundiales se atenuarían. Esas cuestiones se refieren claramente a la población menos favorecida del planeta. Esa es la población que habría quedado relegada por los cambios, perjudicando el desarrollo económico global, y es a ella a quien deberían alcanzar tales reformas. Por eso, como resalta Oliveira (2003), las reformas educacionales implantadas en ese período en América Latina tuvieron dos enfoques: “la educación dirigida a la formación para el trabajo y la gestión o disciplina de la pobreza” (p.23).

Entre los principios dispuestos en la Declaración, se presentan como prioridades el acceso universal a la educación fundamental, la implementación de procesos de evaluación y desempeño del sistema educacional, la alianza de la iniciativa pública con la privada y mejores condiciones de trabajo para los profesores. Resalta, aún, que las acciones deben ejecutarse en el ámbito local, delegándose autonomía a las comunidades y a sus escuelas. Eso resultó en una descentralización de la mayoría de las acciones que antes eran ejecutadas por el Estado, que pasó a ejercer su poder bajo otros moldes, sobre todo por medio de continuas evaluaciones de desempeño de los sistemas de enseñanza del país y apoyo financiero vinculado a resultados.

En relación a la formación de profesores, los programas de capacitación en servicio se mostraron como la mejor alternativa para los sistemas. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación a distancia (EaD) se consideraron enfáticamente como fuerte apoyo para el éxito de las reformas, una vez que podrían alcanzar un gran número de docentes al

mismo tiempo. Con eso, una tendencia a la estandarización de la formación de los profesores empieza a configurarse. Se vislumbra la formación de docentes flexibles y, para ello, los currículos también deben ser flexibles y basados ahora no en el conocimiento, sino en habilidades y competencias. Se deseaba, así, cambiar los modos de ser y de hacer de los profesores, engendrándose nuevas subjetividades y representaciones por medio de un modelo único y hegemónico de formación. Tales programas se encuentran marcados por una lógica de mercado, o de casi-mercado, una vez que el Estado opera de modo similar a las instituciones privadas<sup>6</sup>. Eso contribuye con la diseminación de valores empresariales y mercantiles, como los de productividad y competición, entre otros<sup>7</sup>.

Basándose en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Brasil elaboró en 1993 el *Plan Decenal de Educación para Todos 1993-2003*, con líneas de acción estratégica para atender a las metas preconizadas en Jomtien. En lo que se refiere al magisterio, ese documento indica que “aunque el nivel de titulación de los profesores haya crecido en los últimos años, persisten problemas de desempeño”. Para cambiar ese cuadro, se propone la reestructuración de los procesos de formación inicial y continuada, con énfasis en la última. Se establece, mediante el discurso presentado, una relación directa entre el papel del profesor y el desempeño de los sistemas de enseñanza.

Tras los documentos producidos, la Ley n° 9.394/96, que estableció las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/96), se promulgó ratificando principios, objetivos y reestructurando la organización educacional del país. La LDB/96 previó el establecimiento de una base común nacional para la educación básica y superior, que se materializó por medio de varios documentos orientadores. Se elaboraron parámetros curriculares para la enseñanza fundamental y enseñanza media, y referenciales curriculares para la educación infantil. Aunque tales documentos se hayan presentado como una sugerencia de trabajo, las escuelas se vieron obligadas a adoptarlos, una vez que las evaluaciones de desempeño del sistema que se siguieron tuvieron como referencia tales orientaciones.

En el inicio de 2001, se aprueba el *Plan Nacional de Educación (PNE)* (Brasil, 2002) que pasó a dar mayor legitimidad a los discursos vehiculados a lo largo de la reforma, sin presentar novedades significativas. La profesionalización de la carrera docente se enfatiza, se atribuye gran relevancia a su valorización, a las condiciones salariales, a la práctica docente y a la formación continuada. Para ello, el PNE enfatizó la necesidad de la organización de programas de formación para profesores de la educación básica, función atribuida, sobre todo, a las universidades, lo que refuerza la idea de relación entre formación académica y profesionalización.

En lo que se refiere específicamente a la formación de profesores, se elaboraron numerosos documentos, algunos con la intención de reglamentar el área y otros que pretendieron orientar y sugerir procedimientos para la implantación de cursos.

Se destacan en ese grupo los *Referenciales para la Formación de Profesores (RFP)* (Brasil, 1999) y la *Propuesta de Formación de Profesores* (Brasil, 2000), una vez que en esos documentos se explicitan los principios, objetivos y metas para la formación de profesores (inicial y continuada), así como una representación y comprensión del mundo que justifica tales elecciones.

---

<sup>6</sup> Ferreira (2008, p. 241), al apoyarse en Whitty, observa que “esas políticas de casi-mercado no constituyen una privatización del sistema educativo en un sentido estrictamente económico; sin embargo, requieren que las instituciones del sector público actúen similarmente a las instituciones del sector privado”.

<sup>7</sup> A ese respecto, ver Bocchetti y Bueno (2009). El trabajo analiza la producción de subjetividades desde el análisis de las estrategias de control, normalización y moldeado de la conducta utilizadas por un programa de formación de nivel medio.

En su introducción, los RFP (Brasil, 1999) presentan como finalidad “provocar y, al mismo tiempo, orientar las transformaciones en la formación de profesores” (p.15), hecho que reproduce el debate nacional e internacional sobre el tema, en un momento de “construcción de un nuevo perfil profesional del profesor” (p.16). Según el documento, la formación de los profesores no ha contribuido a que los alumnos se desarrollen como personas. Es necesario, entonces, no solamente que se promueva la formación de profesores, sino también que “esa se realice de manera diferente” (p.16).

Entre los presupuestos y prescripciones presentados por el documento, se destacan: la formación del profesor tiene como eje la docencia, pero no se limita a ella, una vez que incluye su participación en la elaboración del proyecto educativo y curricular de la escuela, en la producción de conocimiento pedagógico y de las relaciones con la comunidad; el profesor debe estar en desarrollo profesional permanente; la profesión se vehicula al compromiso con el éxito de los aprendizajes de los alumnos, respetando la diversidad existente; debe ocurrir el desarrollo de competencias profesionales, lo que exige metodologías pautadas en la articulación teoría-práctica, en la resolución de situaciones-problema y en la reflexión sobre la actuación profesional y las redes de escuelas son condición para un proceso de formación de profesores referenciado en la práctica real. El documento presenta como hipótesis que, aunque no es condición única, la formación de profesores es indispensable para garantizar el aprendizaje escolar de mejor calidad. Esa formación podrá ocurrir de forma presencial y/o a distancia, siempre que las dos modalidades se basen en los mismos propósitos.

La *Propuesta de Formación de Profesores* (Brasil, 2000), por su vez, al tratar de la formación inicial de profesores de las etapas iniciales y de la educación infantil, trae los principios que orientan la reforma de la formación de profesores. El documento presenta una parte inicial en la que relata los cambios ocurridos en la sociedad en relación al mundo del trabajo y a las nuevas tecnologías, lo que exige profesionales capacitados para vivir y trabajar en ese nuevo contexto. La escuela, una de las principales instituciones responsables de la formación de los ciudadanos, no estaría desempeñando su papel, y eso ocurriría, en parte, por la formación inadecuada de los profesores. Entre los problemas indicados por el documento en los programas de formación se destacan: la desvinculación teoría-práctica; la distancia entre las instituciones formadoras y las redes escolares; la desconsideración del repertorio de conocimientos de los profesores en formación, el tratamiento inadecuado de los contenidos (“el alumno pasa mucho tiempo estudiando temas que jamás necesitará para enseñar...”, p.13); inadecuación del tratamiento de la investigación; ausencia de contenidos relativos a las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Tras esa exposición, el documento presenta propuestas para la resolución de los problemas e indica los principios orientadores de la reforma:

La concepción de competencia es nuclear en la orientación del curso de formación inicial de profesores... Es imprescindible que haya coherencia entre la formación ofrecida y la práctica deseada del futuro profesor... La investigación es elemento esencial en la formación profesional del profesor. (p.19)<sup>8</sup>

En 2009 el Ministerio de Educación (MEC) publica el Decreto Federal n° 6.755 que instituye la *Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica*, que no presenta novedades en relación a los documentos anteriores. Tal Decreto sorprende, pues el Estado, que hasta ese momento había ejercido solamente el papel de incentivador de las

---

<sup>8</sup> Todas las citas en portugués fueron traducidas al español por las autoras.



iniciativas de estados y municipios para elevar la titulación de los profesores de los años iniciales de escolarización, ahora se presenta como uno de los articuladores del proceso mediante apoyo técnico y financiero.

Frente a eso, un discurso común sobre la formación de profesores pasó a circular en el medio educacional de forma acentuada, influenciando la formulación de los cursos de formación docente inicial y continuada. El énfasis en algunos principios se destaca: valorización de la práctica docente; las competencias como eje articulador de los currículos de formación; formación del profesor investigador; formación del profesor reflexivo e integración teoría-práctica. Sin embargo, como resaltan Dias y Lopes (2009), ese discurso se produjo mediante la disputa entre varios grupos hegemónicos, no constituidos solamente por representantes del Estado, sino también por comunidades epistémicas, “una red de sujetos y grupos sociales que participan de la producción, circulación y diseminación de textos que constituyen las políticas curriculares en los contextos de influencia y definición de textos” (p. 83). Según las autoras, la circulación de discursos pedagógicos ambiguos permitió la articulación de diferentes demandas de la formación de profesores en distintos contextos de las políticas curriculares, lo que produce una proliferación de sentidos y, con ello, un proceso de vaciamiento de sentido. Eso se aplica, entre otros casos, a los discursos sobre la práctica.

Esa situación generó consecuencias sobre la organización de los cursos de formación de profesores, como se pudo verificar en los proyectos pedagógicos analizados en el ámbito de esta investigación y en los respectivos materiales didácticos disponibles. Aunque haya una estructura común entre esos programas especiales, es necesario considerar que su realización dependió de un conjunto de factores, entre los cuales están las representaciones de aquellos que se responsabilizaron localmente por transformar los discursos vehiculados en acciones efectivas. De todas formas, no se puede desconsiderar que el Estado tuvo gran preocupación en controlar la carrera de los docentes de la educación básica mediante varios mecanismos de microregulación manipulados por todas las instancias del ámbito educacional, de forma orquestada (Ferreira, 2008). Con eso, los profesores continúan teniendo su carrera controlada, hoy de forma más elaborada y eficiente de lo que ha sido en el pasado.

### **Programas especiales: un modelo alternativo para la formación superior en servicio**

Las investigaciones realizadas permitieron observar que Brasil buscó contestar a la tendencia mundial de elevar la titulación de sus profesores mediante iniciativas volcadas a la formación en masa, dentro del menor espacio de tiempo posible, por medio de programas especiales de formación. Un número expresivo de programas y cursos, con el apoyo o no de recursos tecnológicos y de la EaD, se implantaron. La tabla 1 expone, sintéticamente, la extensión que esas iniciativas tomaron en el país, y en cada región, en el período álgido de la multiplicación de esos cursos.

Considerando los datos resumidos en la tabla 1, así como las propuestas originales de los cursos analizados, se nota que los programas especiales se implantaron en todo el país siguiendo principios comunes y utilizando mecanismos semejantes para su realización, aunque se consideren sus peculiaridades.

Al terminar tales programas, los profesores recibieron, en la mayoría de las veces, diplomas de Pedagogía. Otras denominaciones también se utilizaron, pero con menos frecuencia, tales como: Normal Superior, Licenciatura en Enseñanza Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena en Educación Básica, entre otros.

Tabla 1

Distribución de los programas especiales por región (formación en servicio) – 2006/2008<sup>9</sup>

Región	Número IES <sup>a</sup> involucradas	Modalidad	Agentes educacionales presenciales	Duración de los programas (media)
<b>Norte</b>	05 universidades: 03 federales 02 estaduais	03 presenciales 02 telepresenciales	04 docentes - IES 01 tutor	03 a 04 años
<b>Nordeste</b>	12 universidades: <sup>b</sup> 08 federales 04 estaduais	07 presenciales 02 a distancia (01 <i>on line</i> ) 01 semipresencial	07 docentes - IES 01 tutor 01 coord. pedag. 01 orient. acad.	02 a 04 años
<b>Sudeste</b>	25 instituciones: 05 universidades federales 06 estaduais 12 IES privadas	01 presencial 02 presenciales con apoyo de <i>media</i> 03 A distancia	03 tutores 03 orient. acad. 01 prof. de grupo 01 assist. pedag. 01 coordinador 03 docentes - IES	18 meses a 03 años
<b>Centro-este</b>	06 universidades: <sup>a</sup> 03 federales 03 estaduais	02 presenciales 01 a distancia 02 semipresenciales	01 prof. mediador 01 orient. acad. 03 docentes - IES	03 a 04 años
<b>Sur</b>	04 universidades: 02 federales 02 estaduais	01 presencial 03 a distancia	03 Tutores 01 docente - IES	26 meses a 04 años
<b>TOTAL (BRASIL)</b>	52 Instituciones: 23 federales; 17 estaduais 12 IES privadas	05 modalidades: 14 presenciales en régimen especial o regular 02 telepresenciales 09 a distancia; 03 semipresenciales; 02 presenciales con apoyo de <i>media</i> interactiva	18 docentes - IES 08 tutores 02 coord. pedag. 05 orientadores académicos 01 prof. de grupo 01 assist. pedag. de la red de enseñanza 01 prof. mediador	03 años

Nota. <sup>a</sup> Instituto de Enseñanza Superior. <sup>b</sup> En algunos casos, un mismo programa involucró a dos o más instituciones de enseñanza superior.

Aunque con pesos diferentes, de acuerdo con cada programa, las formas de evaluación también siguieron una estandarización. El uso de portfolios, memorias y vivencias formaron parte de los proyectos analizados, independientemente de la modalidad en la que se ofrecía el programa -presencial, a distancia o con el apoyo de media interactiva/recursos tecnológicos, también definidos como semipresenciales. Las prácticas evaluativas fueron fundamentales en la homogeneización de la formación en servicio, una vez que contribuyeron para promover la alineación de los profesores a los objetivos de cada curso.

<sup>9</sup> Los datos presentados en la tabla 1 se refieren al período en el que los programas especiales fueron creados. A partir de 2008 tales programas entraron en proceso de extinción, transformándose algunos en cursos regulares, como el *Veredas*, en Minas Gerais.

De forma general, objetivos comunes fundamentaron los programas especiales: atender a la LDB/96, certificar a profesores en masa en un corto período de tiempo, formar al profesor reflexivo, investigador de la propia práctica, autónomo y portador de competencias y desarrollar habilidades inherentes a la profesión, en una clara reproducción del discurso vehiculado por el MEC y por organismos nacionales e internacionales.

Se trata de un modelo que se apoyó en un material didáctico estandarizado. Tituló una gran cantidad de profesores en un espacio de tiempo inferior a los cursos superiores tradicionales y buscó incluir el uso de los recursos tecnológicos y la EaD en sus proyectos, aunque muchas de esas intenciones tecnológicas hayan quedado solamente en la promesa, “en el papel”. Es un modelo que, aunque es de tipo superior, se apoyó en dispositivos escolares que corresponden más a los de enseñanza media.

Tres elementos-clave fueron fundamentales para volver posible la constitución de esa red de formación en el país: a) *la unión entre las instancias gubernamentales y las universidades*: las universidades públicas, sobre todo por medio de sus fundaciones, establecieron convenios con estados y municipios para la realización de programas especiales direccionados a la formación superior de profesores en servicio; b) *la fragmentación de la gestión de los programas*: dado el elevado número de profesores para formarse en un mismo programa, se establecieron mecanismos de control del funcionamiento para que se siguiesen procedimientos comunes. Para eso, entraron en actuación nuevos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, asistentes, entre otros) que dividieron entre sí las funciones hasta entonces ejercidas por una sola persona: el profesor; c) *los modos de uso de las TIC y de la EaD*: las TIC y la EaD se utilizaron ampliamente en la mayoría de las regiones del país, de formas diversas, lo que posibilitó titular millares de profesores al mismo tiempo. Además, permitieron que experiencias fueran compartidas entre los estados, lo que posibilitó la multiplicación del modelo por el país.

Además de esos elementos-clave, no se puede olvidar del papel que el Estado ejerció en ese contexto mediante la legislación producida, que flexibilizó e incentivó varias acciones antes no reglamentadas en el país, como es el caso de la EaD.

Se puede afirmar que los programas especiales se organizaron dentro de una lógica tutelar que determinó reglas, recusando cualquier acción que saliera de su control racionalista-instrumental. Para ello se activaron en el sistema mecanismos de microrregulación (Ferreira, 2008), aunque se considere lo que relatan varias investigaciones (Sarti & Bueno, 2007; Bueno & Oliveira, 2008) sobre las transgresiones y ciertos espacios de libertad creados por los profesores. Como recuerda Faria Filho (1998), “la ley puede cumplirse por medio de una burla” (p.117).

Un proceso de extinción de ese tipo de programa comienza a iniciarse en algunas regiones del país. Sin embargo, otro proceso empieza a diseñarse en el contexto educacional brasileño. Se observa que algunas instituciones ofrecen ese tipo de curso a personas que no forman parte de las redes públicas de enseñanza o, aún, ni siquiera son profesores (Gatti, 2008). Es un modelo que ha perdido su perfil de programa especial y temporario, en la medida en que se ha reproducido sistemáticamente por instituciones públicas y privadas de enseñanza, sobre todo para la formación inicial de profesores. Se puede, por lo tanto, considerar que “tales programas acabaron por crear un modelo de formación que, muy probablemente, va a permanecer si observamos algunas medidas tomadas recientemente por el gobierno federal y por el gobierno del estado de São Paulo” (Bueno, 2010, p. 421), tales como la creación de la Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) y la Ley n.º 11.502, de 11 de julio de 2007, que reestructuró a Capes y reafirmó las directrices para la formación de profesores que orientaron los programas especiales.

## La reproducción local de un nuevo modelo nacional

Con el objetivo de atender a lo que preconiza la LDB/96 en sus disposiciones transitorias, la Secretaría de Estado de Educación de São Paulo (SEESP) ofreció en 2002 a los docentes de su red de enseñanza que no tenían formación superior para ejercer el magisterio en las etapas iniciales de la enseñanza fundamental un programa denominado Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária, en conjunto con tres universidades - Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUCSP), Universidad de San Pablo (USP) y Universidad Estadual de San Pablo (UNESP). Dado el éxito de esa versión, el programa se reprodujo en 2003 para los municipios paulistas, con la participación de solamente las dos primeras universidades y la Unión de los Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME).

La realización del PEC Formación Universitaria (estadual y municipal) trajo al escenario educacional paulista el uso de nuevos dispositivos, espacios y agentes pedagógicos con vistas a promover la formación de profesores en servicio en gran escala y en tiempo reducido. La confrontación entre los dispositivos antiguos y nuevos y las condiciones de formación provocó reacciones diversas en los sujetos involucrados con la ejecución del programa. En el caso específicamente analizado, el desencadenamiento de esas reacciones se provocó principalmente por tres condiciones presentes: el local físico de funcionamiento del polo observado, las actividades propuestas y los agentes educacionales responsables.

Tanto el PEC Municipios como su versión anterior, el PEC Estadual, ocurrieron en edificios de escuelas y direcciones de enseñanza, denominados polos. Con eso, el programa se ofreció fuera de los *campi* de las universidades, llevando a las profesoras a un distanciamiento del ambiente y convivencia académicos. A su vez, los nuevos dispositivos de enseñanza adoptados, sobre todo los electrónicos, exigieron la entrada de nuevos agentes pedagógicos, provocando reacciones diversas entre los participantes, principalmente entre las profesoras.

Un primer grupo de actividades propuestas por el programa se apoyó en recursos de la EaD, la denominada media interactiva, y contó con agentes pedagógicos no-presenciales para su ejecución.

La teleconferencia (TC) fue uno de esos nuevos recursos a que las profesoras tuvieron que adaptarse. La actividad se caracterizaba por ser unidireccional, o sea, los polos no se visualizaban en el estudio de transmisión. Esa se hacía a partir de un estudio de la TV Cultura de São Paulo, bajo la coordinación de un presentador de televisión que, en la actividad, ejercía la función de animador de auditorio, incentivando la participación de los presentes y de los “telespectadores”. La participación de profesoras en la actividad no era obligatoria, aunque fuese incentivada.

Las videoconferencias (VC) ocurrían dos veces por semana, con duración de tres horas de media, impartidas por docentes de las universidades y/o alumnos de posgrado, que asumieron cada vez más ese espacio de actuación. A partir del estudio de transmisión, localizado en la universidad, el videoconferencista hacía su presentación oral con el apoyo de materiales diversos. Al contrario de las teleconferencias, esa actividad enfatizaba la participación de las profesoras. Sin embargo, en la rutina que se instaló, las distorsiones que ocurrieron acabaron por comprometer la potencialidad de ese recurso (Andrade, 2007).

Una tercera actividad virtual se refería al uso de la plataforma denominada *learning space*. En ese ambiente, las profesoras ejecutaban actividades propuestas en el módulo estudiado utilizando ordenadores instalados en una de las salas del polo. De forma individualizada o en grupo, accedían a las actividades que deberían responder y encaminar virtualmente para el profesor-asistente, que las corregía y encaminaba los resultados, posteriormente.

Las actividades presenciales se desarrollaban por otros dos agentes pedagógicos, el orientador y el tutor<sup>10</sup>, denominaciones que a partir de la segunda edición pasaron a ser precedidas por el vocablo profesor. El tutor se mostró más prominente que los demás agentes pedagógicos por el hecho de haber mantenido contacto casi diario con las profesoras, sobre todo, por medio del trabajo *off line*, cuyas actividades consistían, en la mayor parte del tiempo, en la lectura del material impreso del programa.

Es importante resaltar que las actividades *off line* permitieron identificar de forma más clara cómo las orientaciones curriculares oficiales para la formación de profesores se recontextualizaron en el ambiente de aprendizaje (Bernstein, 1988). La elección de determinados autores responsables de los textos incluidos en los cuadernillos así como la conducción dada por la tutora sobre el modo de hacerse la lectura revelan las tendencias teóricas dadas al programa, como se puede notar en el fragmento que reproducimos a continuación, extraído de la declaración de una profesora:

Los autores (de los textos) casi siempre son los mismos, entonces uno ya consigue entender el lenguaje de aquel autor. Eso facilita. Nosotros incluso conocemos a algunos de ellos, los conocimos en USP, o por los videos... Entonces, la cosa es mejor. Nos sentimos importantes, incluso. Conocer a quien prepara nuestro material es muy bueno... Tuve un poco de dificultad también de entender en el comienzo el lenguaje que ellos usan, pero (la tutora) fue muy competente, me dio una ayuda, así, muy interesante.

Es importante observar que, a pesar del discurso pedagógico vehiculado tanto por las directrices curriculares y pareceres como por las producciones académicas, palabras y expresiones como “práctica”, “profesor-reflexivo” y “profesor-investigador” asumieron sentidos peculiares en el contexto del programa en análisis. El trabajo de campo realizado permitió constatar que la palabra “práctica” hacía referencia casi exclusivamente a la práctica pedagógica realizada por las profesoras como docentes, en sus clases, sin considerar las prácticas que desarrollaban, como alumnas, en las propias clases presenciales y virtuales del PEC. Sin embargo, es necesario reconocer que fue esa práctica –que es discente y docente, concomitantemente– la que permitió que las maestras no se encuadraran en los cánones del modelo de la simetría invertida<sup>11</sup> y de la teoría del desarrollo de las competencias, tal como observó Oliveira (2009). Una de las profesoras entrevistadas citó un ejemplo de esa situación al revelar su desaprobación en relación a la actitud de algunas colegas:

Sé que las personas, a veces, no hacen el trabajo solas, tienen la facilidad de fotocopiar del compañero... Y si el compañero la hizo muy bien...sacó un diez, el otro también lo saca... Y aquel que, mira (gesticula, simulando retirar el sudor del rostro), se esforzó para hacer la pasantía bien hecha, toda perfecta...

En las observaciones, la investigadora también presencié momentos en los que las alumnas tuvieron actitudes que probablemente desaprobaban en la posición de profesoras, como revelan algunos registros de campo hechos en el polo:

---

<sup>10</sup> Ver a ese respecto las consideraciones de Bueno (2010) sobre las ambigüedades del programa.

<sup>11</sup> De acuerdo con la simetría invertida, se debe proporcionar al docente en formación experiencias de aprendizaje análogas a aquellas que serán vivenciadas por sus alumnos, esperando con eso que el profesor busque formar a su alumno de acuerdo con el modelo en el que él mismo se formó.

Como el trabajo *on line* era en grupo (tres personas), Amanda<sup>12</sup> colocó el nombre de sus dos compañeras, lo que es una práctica normal entre ellas... Una de las alumnas pregunta a la tutora si hay una comparación entre la lista de presencia que ella controla y los datos que son enviados vía computador. La tutora dice que no sabe, pero que confirma la presencia solo para aquellos que están presentes.

Elza, mientras tanto, se quedó respondiendo a un cuestionario sobre las actividades desarrolladas que pretendía saber la opinión de las alumnas sobre el curso. Esos cuestionarios son aplicados con frecuencia (al final de cada módulo estudiado). Elza respondió de forma bastante rápida, poniéndole la nota máxima a todo, prácticamente (nota 05). Una alumna comentó: “No ponga cinco a todo, sino tres, que es una nota intermedia para que ellos (los gestores) no piensen que el curso está muy fácil y lo dejen más difícil...”.

Muchos ejemplos aún podrían darse para ejemplificar los “modos de hacer” de las profesoras, sus conductas de rebeldía, sus prácticas y tácticas de supervivencia al enfrentar los desafíos del programa. Pero, vale mencionar el caso paradigmático de las videoconferencias para esclarecer qué se entiende aquí, en los términos de Certeau (1994) y de Chartier (1990), por apropiación. Delante del desinterés, o tedio, que prevaleció durante esa actividad, que duraba tres horas y ocurría dos veces a la semana, las profesoras negociaron con la tutora un sistema de alternancia: a cada día, solamente algunas de ellas establecerían interacción con el videoconferencista; sentadas en la primera hilera, exactamente delante de las cámaras, contestaban a sus preguntas, mientras las demás colegas estaban libres para desarrollar otras actividades. Esa actitud reveló el desinterés de las alumnas frente a una actividad que poco contribuiría con sus prácticas en clase. Dicha insatisfacción pudo observarse en la declaración de dos profesoras, en entrevista:

Seguramente yo sacaré las videoconferencias, pues son aburridas y por el formato poco acrecienta a los alumnos. Prácticamente todo lo que los profesores trabajan en vídeo es copia del material impreso, por lo tanto, el trabajo con él en clase sería más rico y oportuno.

Yo sacaré los vídeos y si fuera posible traeré un conferencista al polo para tratar del tema.

Así, en el aspecto formal, se cumplía lo que estaba prescrito, pero efectivamente las apropiaciones se daban en otro registro (Bueno & Oliveira, 2008).

Las versiones locales de un programa y del modelo correspondiente se refieren, por lo tanto, no solamente a las características que adquieren en cada estado o municipio, sino también a las apropiaciones que se hacen en varios niveles, sobre todo, por el público objetivo, vale decir, las profesoras. Son esas apropiaciones, trabadas entre procesos de sumisión y rebeldía – para usar de préstamo las categorías de Certeau (1994) – que de hecho definen un modelo pedagógico.

---

<sup>12</sup> Todos los nombres citados en los registros de campo y en las entrevistas son ficticios.

## Universitarización del magisterio y profesionalización docente: cuestiones que permanecen

La regulación del oficio docente es una situación que se destaca mediante el análisis de las acciones y de los discursos producidos, lo que no representa una novedad en el escenario nacional, una vez que está forjada en el ámbito de una tendencia internacional de gran alcance. Se presencia, hoy, la construcción de una red de control sobre el ser y el hacer docentes que alcanza y se infiltra en las esferas locales, moldeando las subjetividades, como ya se señaló en este texto. Una lógica tutelar ha conducido tales acciones de forma más sofisticada que antes. La presencia de nuevos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, asistentes) en esos programas, asociada a las características del trabajo que ejecutan, son un ejemplo de eso: es justamente por el hecho de que no tienen autonomía sobre ese trabajo que la adopción, por el Estado, de un modelo único de formación, se vuelve más eficiente. Esa regulación tiene continuidad y se refuerza en la escuela mediante evaluaciones y censos educacionales estatales y nacionales que exigen obediencia de los profesores a un patrón educacional determinado.

Los análisis desarrollados en este artículo evidencian que los programas especiales ocuparon una posición altamente estratégica en ese proceso. Como se multiplicaron por todas las regiones del país, permitieron a las políticas del gobierno lograr por lo menos dos grandes éxitos: la titulación en nivel superior de millares de profesores y la diseminación de un nuevo modelo de formación docente. La estandarización adoptada, tal como se observa en el PEC, se asentó en la reorientación de la mirada de los profesores, particularmente sobre sus prácticas, concepciones, valores, vale decir, sobre la subjetividad de esos profesionales. Dispositivos diversos se utilizaron para tal fin, principalmente, actividades que pretendían alcanzar la vida privada de las profesoras, como la *Escritura de Memorias*.<sup>13</sup>

Sin embargo, la forma y los mecanismos de oferta de ese tipo de programa no se pueden ignorar, una vez que constituyen una peculiaridad de ese modelo de formación. No solamente se fragmentó el conocimiento, sino también la forma de transmitirlo, en la medida en que varios agentes pedagógicos dividían entre sí las actividades docentes, teniendo como soporte las herramientas facilitadas por las TIC. Siguiendo los moldes fabriles, se buscó una optimización del tiempo y de los recursos financieros y humanos. Los participantes de ese aparato sofisticado no obtuvieron una noción de conjunto sobre el proceso del cual formaron parte. El espacio también se fragmentó, una vez que el programa se ejecutó en locales diversos. La formación superior ocurrió, en la mayoría de las veces, fuera del espacio y del tiempo de la vida universitaria.

En ese contexto, la participación de las universidades públicas en la oferta de programas de ese tipo genera controversias. De acuerdo con el modelo de gestión adoptado, las universidades, al establecer convenios con estados, municipios y fundaciones privadas, perdieron su autonomía didáctico-pedagógica, dada la relación mercantil establecida, lo que representa una ruptura en relación al papel crítico y reflexivo que las universidades deben ejercer y han ejercido históricamente.

La rápida expansión que los programas especiales tuvieron es, por lo tanto, una cuestión preocupante, sobre todo, por el papel que tuvieron como diseminadores de un modelo cuya

---

<sup>13</sup> Bocchetti y Bueno (2009) analizan estrategias que se muestran aún más sutiles para llevar a los profesores a desarrollar una mirada sobre sí, tal como las adoptadas por el *Proformación*, un programa especial de nivel medio direccionado a las regiones Norte, Nordeste y Centro-Este de Brasil.

concepción y lógica de ejecución no se han mostrado beneficiosas para los profesores<sup>14</sup>. Así, en esta etapa del proceso, en la que ese modelo ya se responsabilizó por la formación de millares de profesores, es importante crear medios que posibiliten a las universidades el acompañamiento y el análisis, de forma crítica, en conjunto con los profesores, en las escuelas, de los efectos de tales experiencias. No solamente de la formación de maestros en programas de ese tipo, sino también de las políticas volcadas para el nacimiento de la tan soñada “nueva escuela”, puesto que en general los gobiernos ignoran las peculiaridades locales y la cultura escolar.

No hay duda que el proceso analizado caracteriza una universitarización en masa. Se trata de saber si ese camino garantiza la profesionalización del magisterio o si, contrariamente, provoca una subvaloración de la carrera, lo que contrariaría, por tanto, lo que afirman los discursos y las promesas.

## Referencias

- Andrade, A. (2007). *Uso (s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, A. (2005) *Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do Programa PEC Formação Universitária*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barreto, R. G. y Leher, R. (2003). Trabajo docente e as reformas neoliberais. In Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.39-60.
- Bello, I. M. (2008). *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: Cide Ediciones.
- Bocchetti, A. & Bueno, B. (2009). Programas de formação docente: exercícios de liberdade ou estratégias de produção de subjetividades? In *Reunião Anual da ANPEd*, 32, (01-15). Caxambu: ANPEd.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot “Universitarisation”. *Recherche et Formation*, Lyon, 54, 135-149.
- Bourdoncle, R. (1997). Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l’université. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 23, 01-17.
- Brasil. Congresso Nacional. (2002). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002. Plano Nacional de Educação para Todos. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (2000). *Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://www.mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (1999). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC.
- Brasil. Congresso Nacional. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Bueno, B. (2010). Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e as novas narrativas sobre a formação docente. In Dalben, A., Diniz, J., Leal, L. & Santos, L. (Org.).

---

<sup>14</sup> No se cuestionan aquí los provechos individuales, que seguramente existen, sino los provechos para el campo profesional del magisterio.



- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 421-440). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bueno, B. (2008). *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP-USP.
- Bueno, B. (2003). *Educação a distância, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: abordagens socioculturais*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: CNPq-USP.
- Bueno, B. & Oliveira, A. (2008). La educación online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, 07, 823-836.
- Certeau, M. De (1994). *L'invention du quotidien: arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, 09 (2), 79-99. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Faria Filho, L. M. (1998). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In Faria Filho, L. M. (Ed.) *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista* (pp.90-125). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, I. F. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 13 (38), 239-251.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 13 (38), 57-70.
- Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 118, 89-117.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In Oliveira, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp.13-37). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, A. (2009). *Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rockwell, E. & J. Ezpeleta (1986). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In E. Rockwell & J. Ezpeleta. *Pesquisa Participante* (pp. 09-30). (F. A. Barbosa, trad.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer Escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Sarti, F. & Bueno, B. (2007). Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 37, 455-479.
- Schulmeyer, A. (2004). Estado atual da avaliação docente em 13 países da América Latina. In Mello, G.N. (Org.). *Ofício de professor na América Latina e Caribe* (pp. 257-274). São Paulo: Fundação Victor Civita.
- World Conference on Education For All (WCEFA). (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien. Recuperado de <http://www.educacaoonline.pro.br/docdeclaracaosobreeducacaoparatodos.asp>.

## Sobre las Autoras

Profesora. Dra. Isabel Melero Bello  
Universidade Federal de São Paulo  
Departamento de Educação  
[isabel\\_bello@yahoo.com.br](mailto:isabel_bello@yahoo.com.br)

Profesora. Dra. Belmira Olivera Bueno  
Universidade de São Paulo  
Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação  
[bueno@usp.br](mailto:bueno@usp.br)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 20 Número 6

29 de febrero 2012

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- |  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> <u>Fundação Carlos Chagas</u> , Brasil            |
| <b>Nadja Herman</b> Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil           | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil              |

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California,  
Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California,  
Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State  
University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

