

NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SERVICIO EN BRASIL¹

New in-service teacher training models in Brazil

Belmira OLIVEIRA BUENO²

Denise TRENTO REBELLO DE SOUZA³

Facultad de Educación

Universidad de São Paulo (USP)

Resumen

El presente texto busca analizar los modelos de formación de profesorado en servicio que se diseminaron a través de los programas especiales implantados en Brasil, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley nº 9394/1996). Particularmente, se busca identificar las lógicas que presidieron tales modelos así como los dispositivos utilizados para llevarlas a la acción, particularmente, aquellas relacionadas con el mercado de formación docente. Los programas especiales se difundieron por los estados que conforman el país, con la finalidad de graduar en nivel superior a todos los profesores, en cumplimiento de la legislación mencionada. El modelo es aquí tomado como un recurso analítico que busca comprobar su amplitud y capacidad de otorgar inteligibilidad a las prácticas y procesos característicos de la actual formación del profesorado. Los análisis indican la constitución de nuevos contornos en la contemporaneidad cuya lógica se orienta por el principio de la invisibilidad.

Palabras clave: formación en servicio; modelos pedagógicos; formación docente; contemporaneidad.

Abstract

This paper aims to analyse in-service teacher training models that have spread through special programmes implemented in Brazil, resulting from the Law of Guidelines and Bases of Education (Act No. 9394/1996). In particular, we are interested in identifying the logics that presided over such models as well as the devices used to bring them to action, and specifically those related to teacher training market. Special programmes were disseminated across the country's states in order to allow for all teachers to graduate at higher level, in compliance with the above-mentioned legislation. The model here is taken as an analytic resource that seeks to investigate its magnitude and capacity to give transparency to practices and processes relevant to current teachers training. The analyses indicate new trends in teaching whose logic is guided by the principle of invisibility.

Keywords: in-service training; teaching models; teacher training; contemporaneity.

¹ Recibido el 27 de julio de 2014, aceptado el 17 de diciembre de 2014

² Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

³ Profesora Doctora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Durante los años siguientes a la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley nº 9394/1996) fueron abundantes los cambios en el campo de la formación de profesorado, con énfasis en la docencia en servicio. En ese contexto, y aun hoy, los argumentos sobre la importancia de una actualización profesional continua, como condición para hacer frente a los cambios de la sociedad contemporánea, fueron sobrepasados por los discursos que enfatizaron en la necesidad y urgencia de que el profesorado de las etapas iniciales de la enseñanza fundamental y educación infantil tuviera formación superior. Con esto, la formación docente pasó a depender de la titulación y del progreso en la carrera docente, como si fueran eslabones indisociables.

Dentro de las políticas adoptadas en esta dirección, destacan las que promovieron la multiplicación de los programas especiales – cursos creados con carácter provisional para atender a la demanda creciente del profesorado de acceder a un título universitario en un corto espacio de tiempo⁴. Bajo esa perspectiva, tales programas fueron previstos para ser desarrollados por medio de asociaciones entre secretarías de educación, grandes universidades y empresas privadas, además, utilizando la Educación a Distancia (EaD) y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). A partir de ese momento, el campo de formación docente fue rediseñado abruptamente, sobre todo por la prisa sin igual del profesorado buscando la enseñanza superior y la multiplicación de cursos de esta naturaleza, en todas las regiones del país.

El presente texto busca analizar el modelo de formación en servicio que se diseminó por medio de estos programas especiales, buscando identificar las lógicas que presidieron el modelo y qué dispositivos fueron utilizados para hacer cumplir esas lógicas, particularmente, en relación con el mercado de formación docente. Se trata de un modelo dirigido por un conjunto de principios cuya orientación está basada en una lógica de carácter individual e instrumental, “pues la oferta y demanda de acciones de formación continua [se transformaron en] instrumentos relacionados con las carreras individuales del profesorado, haciendo así difícil la contextualización de la formación en las escuelas y sus proyectos”, como fue observado por Ferreira (2008, p. 245) para el caso portugués.

El modelo que se ha configurado en estos términos carece de análisis que permitan profundizar en la comprensión de su potencial modelador, puesto que se trata de una propuesta dirigida a grandes masas de profesores, hecho inusitado en nuestro contexto hasta años recientes. Con ese propósito, aquí se afirma que, además de los objetivos explícitos de titular grandes contingentes de profesores a corto plazo, los programas especiales cumplieron con la función de

⁴ Como en las regiones más pobres la mayor demanda es aún de formación de profesorado en nivel medio, el gobierno federal creó el *Pro-formação*, un programa especial dedicado a la titulación de docentes en nivel superior, ofrecido en las regiones norte, noreste y centro-oeste, prioritariamente.

comprobar la ejecución de un modelo de formación que fue previsto, por algunos políticos educacionales, como permanente. Como se intentará mostrar en seguida, esta suposición se puede hacer con base en las medidas de orden legal tomadas, tanto a nivel nacional como, particularmente, en el estado de São Paulo a partir del año 2007 – cuando se cierra la llamada Década de la Educación (1997-2007).

La aprobación de la Ley nº 11.502, del 11 de julio de 2007, que reestructuró la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (CAPES)⁵, reafirmaba el espíritu que dirigió la creación de los programas especiales, al establecer que:

"En el ámbito de la educación básica, la Capes tendrá como finalidad inducir y fomentar, inclusive en régimen de colaboración con los Estados, los Municipios y el Distrito Federal y exclusivamente mediante convenios con instituciones de enseñanza superior públicas o privadas, la formación inicial y continuada de profesionales del magisterio, respetando la libertad académica de las instituciones del convenio, observando, sin embargo, lo siguiente:

I - en la formación inicial de profesionales del magisterio, se dará preferencia a la enseñanza presencial, conjugado con el uso de recursos y tecnologías de educación a distancia;

II - en la formación continuada de profesionales del magisterio, se utilizarán, especialmente, recursos y tecnologías de educación a distancia".

La creación en 2007 de la Universidad Virtual del Estado de São Paulo (UNIVESP) es un indicativo fuerte de que estos programas fueron puestos en acción apenas para atender los dispositivos de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), así como para probar el modelo de formación que había sido puesto en ejecución durante la Década de la Educación. La UNIVESP fue concebida para atender la formación del profesorado de la enseñanza pública, pretendiendo ofrecer certificados de nivel superior y suplir las demandas de la educación continuada en enseñanza media y fundamental. La propuesta que actualmente se encuentra en ejecución, deriva de una asociación entre la Secretaría de Enseñanza Superior y las universidades públicas paulistas, por medio de una propuesta pedagógica que se asemeja a la del Programa de Educación Continuada (PEC) - Formación Universitaria, el principal programa ofrecido en el estado de São Paulo durante la última década.

En enero de 2009, el Decreto Federal nº 6.755 instituyó la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica en Brasil. Como parte de las iniciativas necesarias para poner en práctica tal política, el

⁵ Órgano del Ministerio de Educación que tiene como actividades, en todo el territorio brasileño, la evaluación de los programas de posgrado; la divulgación de la producción científica; la inversión en la formación de recursos de alto nivel, y la promoción de la cooperación científica internacional [N.d.T.].

MEC (Ministerio de Educación) y la CAPES crearon la Plataforma Paulo Freire, con la finalidad de incentivar a los profesores en servicio a manifestar sus propias demandas de formación inicial o continuada. Las secretarías de educación de los municipios y estados brasileños, al tomar conocimiento de las inscripciones del profesorado en activo, las envían al MEC. Por su parte, las universidades del convenio, predominantemente públicas, informan a la CAPES sobre los cupos que se encuentran disponibles para la formación inicial y continua en las diferentes modalidades – presencial, semi-presencial o a distancia – así como las áreas de conocimiento.

Tanto en el caso de la UNIVESP como en el de la Plataforma Paulo Freire, se trató de dar continuidad al proceso de formación y titulación de profesores, desencadenado con mayor fuerza a partir de la LDB de 1996. Este proceso fue convencionalmente llamado como “*universitarización del magisterio*”. Conforme fue mostrado por Bourdoncle (1993), procesos semejantes ocurrieron en varios países en décadas pasadas – en Estados Unidos, durante la década del 30; en Canadá e Inglaterra, en los años 60; en Australia, durante los años 70, en México, en la década del 80; en Francia, a partir de 1990 – siempre con el objetivo de otorgar mayor profesionalización y valorización a los profesores. En tales casos se partió del presupuesto de que, en cuanto hubiera mayor racionalización de las prácticas docentes, mayor sería la eficacia de la enseñanza, aún más si se encontraban respaldadas en conocimientos académicos.

Varios autores vincularon ese movimiento con las reformas en educación realizadas en América Latina a partir de los años 1990, en general, orquestadas por organismos multilaterales que ejercieron un papel definitivo en la formulación de las políticas nacionales. El mercado también ganó mayor espacio en esa dinámica, a medida que los sectores privados pasaron a actuar en asociación con el Estado, en la implementación de las reformas educativas. De allí, el uso de la expresión “casi-mercado”, para definir las nuevas formas de gestión de las políticas sociales antes asumidas únicamente por el Estado. Las presiones de la Unesco y del Banco Mundial (BM), entre otros organismos internacionales, han sido decisivas en relación con esta situación. El Banco Mundial ha defendido que la capacitación en servicio, en los países en desarrollo, es la opción más adecuada para la resolución de los problemas educacionales que enfrentan, y que este tipo de formación es más determinante en el desempeño del alumno que la formación inicial (TORRES, 2000). Por parte de tales organismos, el estímulo a la utilización de la EaD y las TIC ha sido igualmente persistente. Estos elementos confirman la tesis de Ferreira (2008, p. 242) de que “la sociedad global proporciona modelos que influyen bastante en los modelos educativos nacionales”.

Una encuesta realizada por Bello (2008) permitió identificar aproximadamente treinta cursos especiales de formación de profesorado creados hasta

2006, considerando sólo los que fueron ejecutados con patrocinio de universidades públicas brasileñas. En tales programas se identifica un modelo de formación docente asentado en un mismo presupuesto que se puede resumir en: lograr encaminar y solucionar los problemas crónicos de la escolarización depende de la inversión masiva en la formación/graduación de profesores, que trabajan con las etapas iniciales de la enseñanza fundamental, con títulos de educación superior y de la formación en servicio. De ahí proviene el papel coadyuvante de la EaD y las TIC en este proceso, una vez que tal formación debía ser extendida con rapidez al mayor número de profesores, en todas las regiones del país.

Por su parte, el Programa de Educación Continuada (PEC) - Formación Universitaria Municipios, principal referencia empírica de las investigaciones que venimos desarrollando, es un programa representativo de este modelo de formación de profesorado. Fruto de una asociación entre la Unión Nacional de los Dirigentes de la Enseñanza (UNDIME), la Fundación para el Desarrollo de la Educación (FDE), la Fundación Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), la Universidad de São Paulo (USP) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), certificó cerca de 4.500 profesores en apenas dos años (2003-2004). El PEC del estado de São Paulo, que lo precedió (2001-2002), ya había certificado 6.233 profesores por las tres universidades implicadas (la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, también participó en la experiencia).

Considerado como un ejemplo de enseñanza semi-presencial, por haber combinado enseñanza presencial con procedimientos de la EaD y uso de las TIC, el PEC se estructuró a partir de una carga horaria de 26 horas semanales, dentro de las cuales 13 horas eran destinadas a los medios interactivos (o medios integrados): video-conferencias, tele-conferencias y trabajo monitoreado (TM) en línea⁶. El uso predominante de los medios interactivos tenía como objetivo, según Scavazza (2005, p. 45), de la Fundación Vazolini, "optimizar el proceso de formación del profesorado, no sólo por razones económicas, sino para garantizar resultados más rápidos y eficientes, y ganar tanto en profundidad como en simultaneidad."

Debido a la multiplicidad de herramientas utilizadas, se hizo necesario contar con diferentes grupos de profesionales docentes para dar viabilidad a las actividades previstas por el programa: tutores, asistentes, orientadores, video-conferenciantes y tele-conferenciantes. Cuando se ejecutó el PEC Formación Universitaria Municipios (segunda versión del programa PEC Formación Universitaria) algunas de esas denominaciones fueron alteradas, pasando los agentes del trabajo monitoreado a ser denominados como profesores-tutores, profesores-asistentes y profesores-orientadores. Las video-conferencias, por su parte,

⁶ En los documentos oficiales, el Programa fue denominado "presencial con fuerte apoyo de medios interactivos".

pasaron a ser denominadas como video-clases. Esas alteraciones permiten entrever ambigüedades conceptuales que se fueron manifestando durante la ejecución del programa. Cabe entonces indagar: ¿qué caracteriza y cómo se define un profesor de este modelo? y ¿cómo caracterizar y definir al docente formado a partir de él? Los video-conferenciantes, muchos de los cuales eran docentes universitarios, no recibieron formalmente la denominación de profesor; sin embargo, la actividad que realizaron pasó a ser denominada como video-clase.

Esas ambigüedades indican las imprecisiones conceptuales de un modelo que fue formulado e implantado de forma improvisada, haciendo aflorar varias contradicciones. Ellas apuntan, por este motivo, hacia la importancia de realizar un examen de sus concepciones.

EL MODELO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS

En este texto, el modelo es tomado como un recurso analítico. En la investigación se busca construir el modelo, de modo que se pueda probar su amplitud y capacidad de otorgar inteligibilidad a la práctica y los procesos característicos de la formación del profesorado y, por consiguiente, de la profesión docente actual⁷. Por modelo se entiende, de acuerdo con Orsoni (1998, p. 267) “el conjunto de las concepciones que organizan y permiten justificar las prácticas de formación de los profesores así como los dispositivos y los contenidos de formación que implican esta concepción”.

En comparación con el modelo de la modernidad pedagógica – cuya identidad está marcada por priorizar la *visibilidad* (CARVALHO, 2010), tanto en las prácticas ejemplares a ser imitadas, como en las escuelas prototipo de instituciones interesadas en hacer notar la pretendida modernidad – se puede decir que el modelo de la contemporaneidad pedagógica es regido por el principio de la *invisibilidad*, derivado de la fluidez de las instituciones que buscan hacerlo efectivo – los programas especiales y otros cursos de carácter semejante. Tratándose de un modelo en construcción/perfeccionamiento, aquí se busca desarrollar un ejercicio que permita identificar y caracterizar los dispositivos pedagógicos que mejor expresen la lógica que preside el proceso de institucionalización del actual sistema de formación de profesorado.

Los análisis que venimos desarrollando (BUENO, 2008) permiten identificar varios elementos y procesos que evidencian las concepciones, prácticas y lógicas que organizan el modelo pedagógico conducido por los programas especiales. La aprehensión de tales lógicas se ha dado por medio de varias investigaciones que integran el proyecto y que buscan, por una parte, una mayor com-

⁷ Los análisis desarrollados en esta dirección son inspirados en los trabajos de Marta Carvalho, especialmente mencionados en su texto “Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista” (CARVALHO, 2010).

preensión sobre los macro-procesos de regulación del profesorado y, de otra, los procesos y formas de apropiación que caracterizan las relaciones pedagógicas en el desarrollo de los cursos. Desde el punto de vista macro-estructural y político, el principio de la invisibilidad es asegurado por una lógica gerencial, tutelar, orientada por principios del control racionalista-instrumental. Mientras que desde el punto de vista pedagógico, la invisibilidad se manifiesta en un conjunto de prácticas que llevan a que los docentes busquen las referencias ejemplares en ellos mismos: el profesor reflexivo, el profesor investigador, la relevancia de la propia práctica, el mirar para sí mismo, para su historia.

Diferente a la modernidad, donde el modelo pedagógico era externo al profesor, de tal forma que sus elementos pudieran ser vistos e imitados, el modelo de la contemporaneidad se refiere al propio profesor y su práctica. Es para sí mismo que él/ella debe mirar y revisar sus prácticas, buscando convertirse en un nuevo profesor a través de operaciones enfocadas en (re)modelarse a sí mismo. Se trata de un modelo fluido a nivel de las relaciones pedagógicas, aún, consistente en el plano de las macro-políticas. Pues, las estrategias y dispositivos de dirección y control de los que se vale se encuentran estructurados y articulados para asegurar una formación tan estándar y homogénea como sea posible. Un conjunto de discursos, prácticas y dispositivos activados intentan alcanzar la producción de ese nuevo profesional, tallado para vivir el consumo cultural de la contemporaneidad pedagógica, tal y como apuntan nuestras investigaciones⁸.

Los análisis de los documentos que constituyen los principales marcos reguladores de la formación de profesorado⁹, a partir de la *Declaración mundial sobre educación para todos*, han permitido observar que de forma recurrente pasó a circular un discurso común en el medio educativo, estimulando la formulación de los cursos de formación docente inicial y continua en el periodo considerado (BELLO, 2009). Dentro de los principales énfasis dados por esos documentos, destacan algunos principios como la valorización de prácticas docentes; las competencias como eje articulador de los currículos de formación; la formación del profesor investigador; la formación del profesor reflexivo, y la integración teoría-práctica.

A pesar de todo, este discurso fue producido mediante la disputa entre varios grupos hegemónicos no constituidos únicamente por representantes del Estado, sino también por comunidades epistémicas – “una red de sujetos y gru-

⁸ Entre otros trabajos, consultar: Oliveira & Bueno (2013); Bello & Bueno (2012); Y Bocchetti & Bueno (2012).

⁹ En Brasil, los principales documentos producidos a partir de los años 1990 con tales propósitos son: Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; Lei nº 9.394/96, que estableció las Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2002); Referenciais para Formação de Professores (RFP) (Brasil, 1999a); Proposta de Formação de Professores (Brasil, 2000); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – integrado en la Política Nacional de Formação de Professores (2009).

pos sociales que participan de la producción, circulación y difusión de textos que constituyen las políticas curriculares en los contextos de influencia y definición de textos”, como afirman Dias y Lopes (2009, p. 83). La circulación de discursos pedagógicos ambiguos permitió la articulación de diferentes demandas de la formación de profesorado en distintos contextos de las políticas curriculares, produciendo una proliferación de sentidos y, al mismo tiempo, un proceso de vaciamiento de sentido. Particularmente esto se aplica a los discursos sobre la práctica.

Tres elementos fueron fundamentales para hacer posible la constitución de esta red de formación en el país, como fue referido por Bello & Bueno (2011):

- a) La asociación entre las instancias gubernamentales y las universidades: las universidades públicas, sobre todo por medio de sus fundaciones, establecieron convenios con los estados y municipios para la realización de programas especiales dirigidos a la formación superior de profesores en servicio.
- b) La fragmentación de la gestión de los programas: dado el elevado número de profesores que serían formados en un mismo programa, fueron establecidos mecanismos de control de funcionamiento para que se siguieran procedimientos comunes. Para lograrlo, entraron en escena 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 fueron ampliamente utilizadas, de formas diversas, en la mayoría de las regiones del país y posibilitaron graduar miles de profesores al mismo tiempo. Además, permitieron compartir experiencias entre los estados brasileños, posibilitando la multiplicación del modelo por el país.

Los programas especiales fueron organizados según una lógica tutelar que determinó reglas para asegurar el control racionalista-instrumental. Mecanismos de micro-regulación, dirigidos para tal fin, fueron accionados por el sistema llegando a minimizar los efectos de ciertas prácticas de subversión del profesorado, prácticas relatadas en algunas investigaciones anteriores (SARTI & BUENO, 2006; BUENO et. al.2008, OLIVEIRA & BUENO, 2011).

En el plano de las relaciones pedagógicas, donde toman cuerpo las estrategias de mayor control, tales prácticas controladoras están exacerbadas. Allí se hace evidente cómo los saberes asociados a la subjetividad y a la actuación docente son utilizados, reconstruidos y puestos en acción por los diversos instrumentos y dinámicas presentados por los programas. Las estrategias de gubernamentalización de las prácticas de formación, descritas y analizadas por Bocchetti y Bueno (2012), están ancladas en comprender que una parte significativa de los esfuerzos de un gobierno (sea él institucionalizado o esté vinculado

con prácticas cotidianas de acción entre individuos) se basa en la construcción de estrategias enfocadas a la creación de sujetos gobernables, por medio de varias técnicas de control y modelado del profesorado. En general, dirigidas hacia la acción sobre el otro, al mismo tiempo que, en la incitación de las acciones del sujeto sobre sí mismo.

En el plano de los programas, a esto corresponden los varios instrumentos que solicitan al profesor reflexionar sobre su conducta, como escribir “memoriales” o “memorias”, usado en el caso del PEC, para registrar experiencias escolares del pasado y del presente. Del mismo modo, hay que pensar, en el nivel de una razón de Estado, en la construcción de los llamamientos constantes a la reforma del sistema o en la elaboración de los diferentes modelos, referencias y directrices a partir de los cuales el profesional puede continuamente actuar. Sea en el plano de los análisis macro-estructurales o en la observación de prácticas dispersas en la micro-física de las relaciones cotidianas, toda la acción del gobierno actual nace en la intersección entre el hacer sobre sí mismo y sobre el otro (FOUCAULT, 2007).

En el plano de las políticas de Estado, en general, las apropiaciones discursivas surgen asociadas a la constitución de un dispositivo – como una red de relaciones que entrelaza elementos sociales como discursos, reglas, leyes e instituciones alrededor de un determinado conjunto de racionalidades. Las invocaciones a la formación en servicio, o continuada, se han unido a la reproducción, por parte del profesorado, de “discursos teóricamente elaborados”, de cuño académico, consolidando un exceso retórico y una pobreza a nivel de las prácticas educativas, como fueron diagnosticadas por Nóvoa (1999). El discurso sobre la formación continuada se ha asociado, sobre todo, a los marcos reguladores legales, al planteamiento de cursos estructurados en una lógica de adquisición de conocimientos teóricamente legitimados – bien sean presentados a partir del material didáctico propuesto, o a partir de la propia práctica profesional. Tal racionalidad parece orientar siempre las discusiones hacia modelar propuestas homogéneas, bajo la óptica de apoyo al aprendizaje continuo de los profesionales. Estos análisis, desarrollados por Bocchetti (2008) y por Bocchetti & Bueno (2012) en el caso del Pro-formação, se aplican igualmente a las experiencias del PEC.

Lo que distingue estas experiencias entre sí, es el nivel de exacerbación del control, mayor en el primer caso. ¿Se subestimaría la capacidad de autonomía del profesorado que realiza por primera vez un curso de formación pedagógica? Tal como observamos, el interés de la propuesta parece centrarse en la constitución de un profesor mínimo – profesional capaz de reconocerse con un cierto tipo de características y, al mismo tiempo, buscar continuamente la autorregulación de su práctica. O, en otras palabras, un profesor que se ve siempre en débito con la competencia que se espera de él. Es ese el momento cuando el argumento de la (in)competencia gana fuerza (SOUZA, 2001).

Los anteriores análisis han permitido identificar varias de las lógicas que se articulan en la producción del actual modelo de formación docente, incluso considerando las particularidades de las versiones locales. Conocer estas versiones, en sus variados niveles, es de gran relevancia para buscar caracterizar cómo son las prácticas y estrategias de apropiación de las macro-políticas utilizadas por los profesores en servicio, sean ellas forjadas aquí o en otros contextos. Pues, un modelo pedagógico es, fundamentalmente, el producto de tales apropiaciones.

Procesos de esta naturaleza fueron examinados por nosotros en varios textos que corroboran la afirmación de Ferreira (2008) de que los valores mercantilistas difundidos por las políticas neoliberales acabaron por modificar los modos de ser y hacer del profesorado, engendrando nuevas subjetividades y representaciones. El modelo que se configura en los programas especiales, al ser orientado por una lógica de mercado (o de casi-mercado, en que el Estado opera de modo similar a las instituciones privadas) contribuye a la diseminación de valores empresariales y mercantiles, como productividad y competición (Cf. BUENO & BELLO, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación el presente texto examina la emergencia de un mercado de formación de profesorado y las nuevas lógicas que lo orientan, considerando el contexto en el cual emergen los programas especiales.

El argumento de la incompetencia y la constitución del mercado de formación.

Los programas especiales dirigidos a los profesores de escuela básica pueden ser tomados y analizados como productos de un mercado de formación que crece y se ha diversificado por el país en los últimos quince años. La continuidad de este mercado ha sido mencionada en la literatura educacional brasileña e internacional (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005; CUNHA y VILARINHO, 2007; entre otros) y también ha sido objeto de atención en otras investigaciones nuestras (SOUZA e SARTI, 2013, 2008, 2009).

Bajo esta perspectiva, esos programas pueden ser entendidos como un producto, tanto en sí mismos, como desde el punto de vista de los bienes simbólicos producidos a partir de ellos, tales como el certificado que es otorgado a los egresados; la formación y la posición social asociada al curso de nivel superior; el ideario académico que circula en su interior en los materiales impresos y el contacto con profesionales vinculados a las universidades. Tales elementos revelan la complejidad de una economía de intercambios simbólicos y económicos (BOURDIEU, 2005) que permea el mercado de formación docente.

El énfasis en la formación docente, que posibilita la existencia del citado mercado, es justificada por al menos dos lógicas discursivas: una, que resalta la centralidad del profesorado en las sociedades contemporáneas, marcadas por cambios diversos y acelerados (tecnológicos, sociales, económicos); otra, que relaciona la (baja) calidad de los sistemas públicos de enseñanza con la (baja)

calidad en la formación docente. Esta segunda lógica argumentativa tuvo un papel especial en el escenario educativo brasileño y actuó como importante dispositivo para el mantenimiento del mercado de formación de profesorado. Mercado entendido también como mercado simbólico, donde circulan bienes simbólicos, y que no funciona por entero en torno a la maximización del lucro monetario.

Esta línea de reflexión, propuesta por Souza & Sarti (2008) en el ámbito del Proyecto Temático, se nutre del concepto de ‘argumento de la incompetencia’ desarrollado por Souza (2001 y 2006) en sus estudios sobre los programas de formación de profesorado implantados en los años 80 y 90 en el estado de São Paulo. Tales estudios llevan a identificar la existencia de un discurso hegemónico en la época, que postulaba una relación lineal y directa entre la (baja) calidad de los sistemas públicos de enseñanza y la (baja) calidad de la formación docente. Denominándolo argumento de la incompetencia, Souza (2001) rastrea su presencia en tres ámbitos: en las políticas educacionales, la literatura educacional y en las representaciones de los agentes escolares. A él aparece asociada una práctica, que gana cuerpo y fuerza en los medios educacionales brasileños (y en las políticas públicas) a partir de mediados de los años 1980 y se extiende hasta la actualidad. Dicha práctica envuelve la oferta de cursos de formación continua a profesores de las redes públicas de enseñanza, idealizada como una estrategia para lidiar con la incompetencia del profesorado y con esto calificar su baja calidad (SOUZA, 2007).

En líneas generales, el argumento de la incompetencia propone que la calidad de la enseñanza es baja porque la formación docente, especialmente la formación inicial, es pobre e insuficiente. De ahí deriva la incompetencia del profesor al lidiar con sus alumnos, especialmente los más pobres. Para resolver esta situación se propone invertir en programas de formación continuada, entendidos como recurso para sanar las deficiencias en la formación inicial docente, de cierta forma, a semejanza de la educación compensatoria desarrollada para los alumnos bajo la influencia de la teoría de la carencia cultural. La formación docente es elegida como elemento estratégico, como un remedio para todos los males escolares (ARROYO, 1996).

Nuestro planteamiento es que el argumento de la incompetencia docente actúa como un dispositivo en la producción y consolidación de este mercado formativo dirigido a los profesores, en el cual los programas especiales ocupan un espacio significativo, ya que son destinados a grandes masas de docentes. En cuanto dispositivo, el argumento de la incompetencia expresa factores – explícitos o no – que constituyen el mundo social, y que lo hacen a partir del entrelazar discursos, instituciones, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, leyes, medidas administrativas. Resulta, pues, en una estrategia para controlar al profesorado, que es llevado a consumir productos y servicios diversos, a veces ofrecidos, a veces impuestos.

Además de los programas especiales, oficializados por el gobierno tanto al nivel nacional como en los diferentes estados y sus municipios, y aquellos programas que se hicieron viables a través de convenios con universidades y fundaciones de carácter privado, también creció la oferta de cursos de nivel superior ofrecidos por instituciones privadas para atender a los grandes contingentes de profesores que, a pesar de actuar en las redes públicas, no eran efectivos¹⁰ (los profesores OFAs¹¹ y los comisionados o no estables de la red municipal de São Paulo, por ejemplo), y que, por esa razón, no serían atendidos por los programas especiales patrocinados por el Estado. Para hacerse una idea del número de profesores que componen ese grupo y, por consiguiente, de la demanda por formación a nivel superior por él representado, los profesores OFA de los años iniciales de la red del estado de São Paulo ocupaban en 2001 y 2008, respectivamente el 63,8% y el 57,6% del total de las funciones docentes.

Estos profesores y profesoras tuvieron que crear rutas alternativas para buscar el certificado de nivel superior que les posibilitara permanecer en las escuelas en posiciones no tan desafortunadas, ni subalternas o inestables como aquellas que ocuparían en caso de no entrar en el sistema (SENE, 2010). En este modelo, las posiciones ocupadas por las profesoras no contratadas vía concurso les confieren pocos beneficios pero las mismas obligaciones docentes que sus colegas. La contratación a través de concurso público puede ser un proyecto de muchos años¹². Incluso, la convivencia con profesoras efectivas, ya establecidas en la función docente, es vivida como situación de desventaja, ya que desarrollan el mismo trabajo, pero poseen menos derechos. Se perciben como *outsiders*, a la espera de ganar una gran estrella en su profesión: la contratación vía concurso público. Así, la obtención del certificado del curso de nivel superior representará la posibilidad de ingresar al magisterio público como profesoras legítimas y con contratos mejores.

Por otro lado, tenemos una dimensión del modelo que es activada por los programas especiales oficiales, como un efecto adicional. Algunas universidades privadas y facultades aisladas, atentas al movimiento del mercado de formación docente, ofrecen, ellas también, programas de formación a nivel superior a semejanza del PEC promovido en asociación con la USP y la PUC-SP. Una experiencia que inicialmente sería excepcional, en el sentido de constituirse como situación extraordinaria y provisional, se torna modelo para ser imitado, a partir del cual, el capital social asociado se podrá convertir en capital económico. En una entrevista realizada al presidente de un sindicato de profesores de educación infantil se hizo referencia a dos “PEC”: el PEC-USP y el PEC-UNIARARAS.

¹⁰ Se trata de profesores que no entraron a trabajar en la red pública por concurso y en consecuencia tienen condiciones laborales diferentes a las de sus colegas [N.d.T.]

¹¹ OFA es una sigla usada para “ocupantes de función-actividad”, designación de un grupo de profesores no efectivos. Esta sigla se usa para designar a la red de profesores no efectivos del estado de São Paulo, específicamente.

¹² Declaraciones de profesoras en estas condiciones (SENE, 2010).

En este campo en disputa no es raro que se manifieste la presencia de cierta “colonización conceptual”, tomando prestada la idea formulada por John Smyth (1992, p. 286, citado por ZEICHNER, 2008) sobre la obligación asumida por el término reflexión en el ámbito de los estudios sobre formación y profesión docente. Esta colonización aporta como resultado el uso de jergas y modismos educacionales que acaban por vaciar el necesario debate de ideas. Al mismo tiempo, se imponen como nuevos productos del mercado formativo docente, que deben ser consumidos por los profesores por medio de revistas, libros y diversos cursos para, entonces, incorporarlos al discurso “propio”. Cuando se presentan en el discurso del profesor, tales jergas le otorgan sofisticación, credibilidad y cierto esoterismo. Así, actúan como bienes simbólicos cuya posesión facilita a los profesores alcanzar posiciones de mayor legitimidad profesional, además de acceso a otros bienes de consumo del mismo mercado formativo (como los cursos de especialización e, incluso, el nivel de maestría). La posesión de estos bienes simbólicos garantiza al sujeto beneficios en, al menos, dos esferas interconectadas. Una, ya mencionada, se refiere a la imagen construida para el otro; aquella que le confiere al profesor una posición de mayor legitimidad y prestigio profesional. La segunda esfera, más subjetiva, se refiere a la imagen sobre sí mismo. En este nivel, la tenencia de estos bienes simbólicos alimenta en el sujeto un sentimiento de distinción; distinción de la masa de profesores quienes son vistos como mal formados, incompetentes y sin compromiso con ellos mismos y sus alumnos.

Está claro, pues, que este rentable mercado de formación viene siendo objeto de acaloradas disputas, que envuelven, incluso, a las instituciones y grupos científicos que antes no manifestaban mayores intereses en ese campo (NÓVOA, 1999). No sólo disputas entre grupos privados en busca de maximizar el lucro económico – y para eso se valen del interés en el “desinterés” (BOURDIEU, 2005) que orienta la conducta de agentes sociales, es decir, en este caso, de profesorado en busca de posiciones más privilegiadas en el juego escolar – sino también una disputa en torno al poder de decir dónde, cuándo y cómo se debe realizar la formación docente y, sobretodo, a quién le compete tal tarea.

Las relaciones que rodean y sustentan el mercado que, de este modo, se organiza en torno de la formación docente – reuniendo el propio magisterio y las instancias que lo representan, las universidades, secretarías de educación, entre otros – asumen una dimensión simbólica que, conforme la perspectiva apuntada por Bourdieu (2005), posibilita la transfiguración de las relaciones de dominación presentes en el campo educacional. El lugar de mayor o menor poder, asumido por cada una de las instancias implicadas en esa disputa, depende de los capitales específicos que las mismas posean. Se trata, por lo tanto, de un mercado donde bienes simbólicos son producidos, disputados y consumidos y donde los actos económicos son transfigurados en actos simbólicos, legitima-

dos por aquellos que tienen capitales considerados más valiosos en el campo educacional.

Para finalizar nuestra reflexión, recorreremos a las palabras de Bourdieu (2005, p. 156) quien, al referirse a la lógica que impregna las disputas en las sociedades contemporáneas, afirma:

(...) "caminamos en dirección a universos donde, cada vez más, serán necesarias justificaciones técnicas, racionales, para dominar y donde los propios dominados podrán y deberán, cada vez más, utilizar la razón para defenderse contra la dominación, ya que los dominantes, cada vez más invocarán la razón y la ciencia para ejercer su dominación. Lo que hace que los progresos de la razón vengan a acompañar, sin duda, el desarrollo de formas altamente racionalizadas de dominación (como, desde ya, vemos en la utilización de una técnica como la investigación de opinión), y que la sociología, sólo ella capaz de desvelar esos mecanismos, deba, cada vez más escoger entre colocar sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racional, o analizar racionalmente la dominación, principalmente, la contribución que el conocimiento racional puede dar a la dominación."

Sus ideas traen elementos importantes para reflexionar sobre la lucha política entre los diversos grupos sociales, sus disputas y jerarquías – oportunos para (re)pensar el papel de la universidad y el nuestro propio, como académicos y difusores de la ciencia, en el contexto en que se diseñan y se proyectan las políticas sobre la “*universitarización*” y “*academización*” de la formación de profesorado que actúa en el periodo inicial de la escolarización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. Formação do Educador, v. 1. São Paulo: UNESP, 1996.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. Centros de Formação das Associações de Escola: das experiências às realidades. Lisboa: IIE, 1999.
- BELLO, I. M. Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério brasileiro. 2008. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- & BUENO, B. O. Programas especiales de formación superior de profesores: la universitarización del magisterio en cuestión. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 20, p. 1-22, 2012.
- BOCCHETTI, A. & BUENO, B. O. Um professor sempre a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago, 2012.
- BOURDIEU, P. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. 7ª Ed., Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 105, 1993, p. 83-119.

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002. Plano Nacional de Educação para Todos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.
- Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
 - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Proposta de Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2000. Recuperado em maio de 2001, de <http://www.mec.gov.br>.
 - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, DF, 1999a.
 - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, DF, 1999b.
- BUENO, B. O. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e as novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, A. et alii (Orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 421-440, 2010.
- BUENO, B. O. & OLIVEIRA, A. La educación on online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, v. 7, p. 823-836, 2008.
- CARVALHO, M. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, M. & PINTASSILGO, J. (Org). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, p. 185-212, 2010.
- CUNHA, M. & VILARINHO, L. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 218, 2007.
- FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividade dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 239-264, 2008.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *CADERNOS DE PESQUISA*, n. 118, p.89-118, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, 1999.
- OLIVEIRA, A. S. & BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. *Educação e Pesquisa*, 2013.
- ORSONI, M. A. Les IUFM, entre enseignments et formation. In: BOURDONCLE, R. & DEMAILLY, L. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris : Semptrion/PUF, 1998, p. 267-276.
- SARTI, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*, 2005. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SCAVAZZA, B. Novos tempos, novos desafios. In: OLIVEIRA, V. B. de; VIGNERON, J. (Org). *Sala de aula e tecnologias*. São Bernardo do Campo: UESP, 2005.

- SENE, D. Rotas alternativas: histórias das professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo. Dissertação de mestrado, 180 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- SOUZA, D. T. R. Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. London, PhD Thesis, 297p. Institute of Education, University of London, 2001.
- Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. *Educação e Pesquisa*, v. 32, p. 477-492, 2006.
 - O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWARTZ et alii (Org.). *Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação*. 1 ed. Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, v. 1, p. 45-56.
- SOUZA, D. T. & SARTI, F. M. Programas especiais e o mercado da formação docente: dispositivos, produtos e práticas de consumo. Subprojeto vinculado ao Projeto Temático/FAPESP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Proc. 2008/54746-5, 2008.
- Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/CNPq, 2009.
 - (orgs). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et alii (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.
- WORLD Conference on Education For All (WCEFA). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien. Acesso em abril de 2005, <http://www.educacaoonline.pro.br/docdeclaracaosobreeducacaoparatodos.asp>.