



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Rebelo de Souza, Denise Trento

Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da
incompetência

Educação e Pesquisa, vol. 32, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, pp. 477-492

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832304>

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

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência

Denise Trento Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo aborda o tema da formação docente, especialmente a formação continuada e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino; e apresenta análises de pesquisa sobre os principais programas educacionais implementados pelo governo do estado de São Paulo entre os anos 1982 e 1994. Além da análise documental, foi desenvolvida uma pesquisa empírica que incluiu um estudo de caso de um dos projetos de formação continuada idealizados à época da implementação da Escola Padrão (1991-1994). As análises da literatura educacional e dos programas educacionais indicam que a formação continuada de professores foi encarada como elemento estratégico para forjar a *competência do professor*. O texto segue registrando a presença de um discurso que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação continuada de professores, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Trata-se do *argumento da incompetência* que é então descrito e problematizado. São apresentadas as várias versões que tal argumento assume, de acordo com o contexto no qual comparece, bem como as diferentes apropriações feitas pelos vários atores envolvidos nas políticas de formação continuada, desde os idealizadores dos programas até os professores participantes. Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores.

Palavras-chave

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

Formação docente – Formação continuada – Etnografia – Competência.

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

Denise Trento Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

Abstract

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

Keywords

Teacher education – Continued education – Ethnography – Competence.

Contact:

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

Este artigo tem como objetivo discutir criticamente o lugar da formação docente, especialmente a chamada educação continuada, pensando-se na melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino brasileiro. Apresenta resultados obtidos em duas pesquisas inspiradas na perspectiva etnográfica: Patto, 1990; Souza, 2001. A investigação coordenada por Patto (1990) tomou como objeto de estudo o fracasso escolar. Apesar de não assumir a questão da formação docente como objeto central de sua pesquisa, em suas análises e conclusões, a autora esboça uma proposta de formação continuada de professores. Em nosso trabalho de doutorado (Souza, 2001), abordamos mais diretamente a questão da formação docente, especialmente a chamada educação continuada. Analisamos os programas educacionais implementados pelos três primeiros governos do estado de São Paulo eleitos pelo voto direto, ou seja, entre os anos de 1982 e 1994, com especial atenção às suas propostas de formação continuada de professores; foi também realizado um estudo de caso, em moldes etnográficos, de um dos projetos de formação continuada de professores, parte do programa de capacitação criado por ocasião da implementação da Escola Padrão.

Desde o final dos anos 1980, a abordagem etnográfica tem sido adotada por profissionais que atuam na área de Psicologia em suas interfaces com a educação escolar (Cruz, 1987; Souza, 1991; 2001; Souza 1991; Sawaya, 1992; Freller, 2000; Souza, 2000; Pacífico, 2000; Santos, 2002; Viégas, 2002; dentre outros). Iniciamos, assim, este artigo recuperando em linhas gerais as questões teórico-metodológicas que levaram alguns psicólogos ao encontro da perspectiva etnográfica como abordagem importante na identificação e análise da heterogeneidade na vida cotidiana escolar. Em seguida, abordamos a pesquisa coordenada por Patto bem como seus desdobramentos para a área de formação continuada de professores. Parte de nossa pesquisa² de doutorado é apresentada no item “Uma reflexão sobre a questão da formação continua-

da de professores”. Identificamos e problematizamos a utilização de um argumento que tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada de professores: o argumento da *incompetência*. Na discussão final, reafirmamos a importância da realização de ações e de políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar a qualidade das escolas, não apenas a competência de seus professores.

A etnografia como perspectiva teórico-metodológica para captar a heterogeneidade na escola

A literatura educacional indica a presença, a partir de meados dos anos 1980, não apenas no Brasil, mas também em alguns países da América Latina, de um certo descontentamento entre os pesquisadores educacionais mais críticos acerca da forma como a escola vinha sendo abordada e descrita. Alguns autores destacaram a importância de se repensar os referenciais teórico-metodológicos até então utilizados pela pesquisa educacional¹. Seguindo um movimento similar observado na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, pelo menos uma década antes, tendia-se a apontar uma mudança significativa na forma com que especialistas e educadores se referiam à escola². Alguns advogavam a importância de deixarmos de nos pautar em equívocos e afirmações genéricas sobre as escolas, os alunos e suas famílias (Patto, 1990). Outros alertavam sobre a necessidade de recuperar a “história escolar não documentada”, pois é esta que faz a vida na escola (Ezpeleta; Rockwell, 1986). Em comum, esses autores destacam a necessidade de se olhar para dentro da escola, de se conhecer seus agentes,

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

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

nhecer um nível da realidade que vinha sendo negligenciado.

Azanha (1990), especialista da Filosofia da Educação, chama a atenção para a importância teórica e prática do estudo da prática escolar concreta e critica o que qualifica como *abstracionismo pedagógico brasileiro*, característico de muitos estudos desenvolvidos no âmbito da Educação brasileira até então. Para superar o abstracionismo pedagógico, o autor destaca a importância de os pesquisadores da Educação voltarem-se para uma dimensão da realidade que estava praticamente ausente das preocupações acadêmicas: a vida cotidiana das escolas.

Ezpeleta e Rockwell (1986), pesquisadoras mexicanas, cujos escritos são fonte de inspiração teórica e metodológica de muitas pesquisas realizadas na área da Psicologia Escolar e de Educação, partem de uma insatisfação bastante semelhante à referida por Azanha. Elas também concluem pela necessidade de nos voltarmos para a dimensão da vida cotidiana, objetivando principalmente documentar sua diversidade³. Em seu trabalho, *Pesquisa participante*, questionam a maneira com que a escola vinha sendo abordada, tanto nas concepções positivistas e liberais, quanto nas concepções reproduutivistas, uma vez que a realidade escolar não ocupava o centro da produção teórica. Nessas concepções, priorizava-se a descrição das deficiências da escola, enfatizando-se ‘as faltas’, o ‘não existente’, utilizando-se para isso de conceitos de normalidade e patologia, além de categorias predeterminadas, oriundas das Ciências Sociais, como Estado, Poder, dentre outras. Tais categorias decorriam da análise de outros níveis da realidade social, importadas para fundamentar uma compreensão da escola, não conseguindo abarcar totalmente a complexidade dos processos que ocorrem nas relações intersubjetivas no seu interior. Dessa maneira, acabariam por captar muito mais a ‘homogeneidade’ do que a ‘heterogeneidade’ presente na realidade das práticas concretas escolares. Essas pesquisadoras sugerem a abordagem da realidade escolar como

‘positividade’, no sentido do existente⁴, ou seja, a realização de pesquisas que se proponham a descrever (lembrando que não há descrição neutra, desprovida de teoria) a realidade escolar cotidiana com suas práticas e seus processos concretos, construídos por sujeitos históricos.

Nesse sentido, era necessário superar modelos explicativos hegemônicos na abordagem da escola, que ora enfatizavam as determinações sociais, políticas, econômicas da vida dos indivíduos, ora tendiam a supervalorizar a dimensão psíquica. Ou seja, era necessário superar os dois tipos de reducionismo: o psicologizante e o sociologizante, o que implicou a construção de referenciais teóricos e metodológicos que pudessem dar conta de tratar a escola dessa outra maneira, tomando-a como centro da preocupação teórica, como um novo objeto de estudo.

Não deve ser por coincidência que Patto, Ezpeleta e Rockwell tenham buscado na perspectiva etnográfica – como perspectiva metodológica –, em Antonio Gramsci – como teórico das superestruturas –, e na sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller suporte conceitual para empreender essa tarefa⁵. Tais escolhas, ao menos em parte, devem-se ao fato de essas pesquisadoras estarem preocupadas em encontrar formas de entender realidades educacionais de países capitalistas dependentes, com situações econômicas e sociais semelhantes.

Segundo Patto,

[...] por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra [a de Agnes Heller] é

3. Ver também Rockwell (1991; 1995).

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

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

particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, *concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar*. (1990, p. 133, grifo nosso)

É a partir da retomada da dimensão subjetiva, em novas bases, que se deu um passo para superar não só o psicologismo, mas também o sociologismo. Os escritos de Ezpeleta e Rockwell são particularmente relevantes nessa construção teórica e é promissora a maneira de conceber a origem da *heterogeneidade* (observada nas pesquisas etnográficas com professores, alunos e pais), presente tanto entre as unidades escolares quanto entre seus agentes. Na base dessa reflexão teórica, está o conceito de *história não documentada*:

A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. [...] Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam das prescrições estatais e constroem a escola. (1989, p. 12-13)

Ou seja, todos aqueles que dão vida à escola reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos constantes, por exemplo, das políticas educacionais que o Estado pretende implementar. Por isso, a construção de cada escola, ainda que imersa num movimento social mais amplo, é sempre uma versão local e particular nesse movimento. A prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogênea.

A escola é uma formação social viva; é história acumulada. Em seu interior, coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, 'modernas' e tecnocráticas. Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas. Nesse sentido, reitera-se aqui o que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área de formação docente: as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza.

Uma pesquisa sobre o fracasso escolar e seus desdobramentos para a área de formação continuada de professores

Nesse item, retoma-se a já clássica pesquisa de Patto (1990). Seu trabalho apresenta uma descrição analítica minuciosa da vida cotidiana de uma escola pública. Ao investigar as causas do fracasso escolar, Patto analisa as práticas e os processos escolares a partir da dimensão dos sujeitos: professores, pais e alunos. Tal como concebido por Heller (1972; 1987), esse sujeito é portador de uma história de vida, de uma visão de mundo e de uma práxis que não pode ser entendida apenas no âmbito de conceitos de ideologia dominante e das relações de classe.

Na primeira parte do trabalho, a autora traça as origens das concepções que formam e conformam os preconceitos sociais e os estereótipos subjacentes às crenças sobre a inferioridade social, cultural, cognitiva e até moral dos membros das classes populares, presentes na vida social e em parte do discurso acadêmico. A história das explicações do fracasso escolar é então recuperada a partir da análise dos estudos e das pesquisas publicados desde as décadas iniciais do século XX,

sendo a pesquisa de campo propriamente dita apresentada na segunda parte do trabalho.

A longa convivência com alunos e professoras de duas salas de aula com a equipe técnica, a realização de entrevistas formais e informais com as famílias bem como a realização de estudos de caso de quatro alunos multir-repetentes deram à autora recursos para superar as explicações tradicionais para o fracasso escolar. Estas se pautam, em grande medida, em preconceitos e estereótipos sociais e em uma visão *medicalizada* e psicologizante que situa no aluno e em sua família as razões de seu insucesso escolar e social. Seu estudo revelou a existência de práticas e processos escolares – no interior da escola e no interior do sistema escolar – capazes, por si só, de responder por grande parte das dificuldades de escolarização observadas. Dentre elas, destacamos: formação de classes homogêneas, fomentando a estigmatização de grupos de alunos considerados fracos e induzindo o estabelecimento de profecias auto-realizadoras; prática de remanejamento – nem sempre antecedida pela necessária preparação do aluno –, fazendo com que algumas crianças tivessem vários professores em um só ano; desrespeito no trato com as crianças, subjacente ao hábito comum de repreensões e humilhações públicas, minando sua auto-imagem, ainda em processo de formação; submissão dos alunos, em grupos de reforço escolar, a exercícios tediosos e atividades desprovidas de significado.

A autora refere-se também a outras práticas e outros processos escolares relacionados aos problemas de aprendizagem observados na escola, tais como, a existência de expectativas negativas do desempenho escolar das crianças das classes populares; presença de estereótipos e preconceitos sociais contra pobres, negros e nordestinos; mecanismos perversos de atribuição de classe, além da burocratização e segmentação do trabalho pedagógico, o que relega os professores apenas às tarefas de execução de propostas pedagógicas impostas, de cuja concepção não participam. Nesse sentido, sofrem também o mesmo processo de desconsideração de si como sujeitos dotados de uma história pessoal e pro-

fissional por meio da qual sua prática docente assume sentido e significado.

Baseando-se na sociologia da vida cotidiana, Patto reafirma que a escola reproduz as condições observadas na vida social mais ampla: as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico. Tais características do sistema educacional engendram condições que facilitam a adesão dos educadores à singularidade, ao desenvolvimento de atitudes e práticas motivadas principalmente por interesses particulares nem sempre coincidentes com os interesses dos alunos. Análises do trabalho observado nas salas de aula bem como os quatro estudos de caso revelaram a insubordinação, por vezes velada, de professores e alunos às regras escolares, entendida como sinal de resistência contra práticas autoritárias e sem sentido. Entretanto, a insubordinação de professores e alunos não necessariamente reverte em seu próprio benefício: os alunos acabam sendo considerados indisciplinados ou ‘imatuuros’ e a insubordinação dos professores pode ser interpretada como sintoma de falta de compromisso e de incompetência profissional. Ao final de seu trabalho, Patto retoma essa questão e alerta sobre o equívoco de se atribuir a causa da ineficiência da escola a um perfil de professor, considerado descompromissado e incompetente.

É um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: ‘são incompetentes’, ‘não querem saber de nada’. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras ‘estratégias de sobrevivência’ em condições de trabalho adversas. (1990, p. 344)

É uma leitura que pode suscitar um certo desalento, especialmente para aqueles que buscam alternativas bem definidas de intervenção

na escola pública. Entretanto, o objetivo do trabalho não era oferecer soluções, mas sim desenvolver uma revisão crítica das explicações tradicionalmente oferecidas para o fracasso escolar.

Em suas últimas páginas, Patto discute uma questão que tem implicações diretas para prática escolar: a formação continuada dos educadores e seu potencial transformador das relações escolares. Entende que os educadores, em geral, e as educadoras, em especial, “são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador” (1990, p. 349). Delineia então uma proposta de trabalho permanente com os professores, a ser desenvolvida *nas escolas, com participação voluntária em pequenos grupos* coordenados por um ‘profissional qualificado’ que não esteja preocupado em transmitir teorias para melhorar a capacidade técnica dos professores, mas que seja capaz de um certo tipo de escuta e interlocução.

Dada a necessidade que de modo geral os educadores manifestam de um real interlocutor, e dada a natureza complexa da interlocução que possibilita a mudança do esquema conceitual que serve de referência à ação, fica a questão de se definir a natureza deste ‘interlocutor qualificado’ que venha a colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam com a tarefa de ensinar. Em termos muito gerais, diríamos que este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança. (1990, p. 352)

Uma reflexão sobre a questão da formação continuada de professores

Já há alguns anos observa-se, no cenário educacional, a tendência crescente de se oferecer cursos de formação contínua aos professores⁶. Essa tendência pode ser observada no

estabelecimento de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de Educação e as universidades, públicas e privadas, com o propósito de realizar programas de formação de professores no formato de cursos (com duração variada), seminários, encontros, conferências e congêneres. Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de ‘capacitar’, ‘reciclar’, ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores.

No estado de São Paulo, por exemplo, concluiu-se em 2003 um grande programa que visava certificar, em nível superior, professores da rede estadual para atender às novas exigências da legislação (PEC-Formação Universitária). Esse programa foi efetivado por meio de um convênio firmado pela Secretaria de Educação do Estado e três universidades: USP, UNESP e PUC-SP. Apenas nesse Programa, aproximadamente 6.300 professores concluíram o curso. Em sua reedição (PEC-Municípios), recentemente finalizada, aproximadamente 2.000 professores da rede pública de 10 municípios do estado de São Paulo concluíram o programa.

Para se ter uma idéia do volume de ações, propostas e referências ao tema, fizemos uma busca na *internet* e encontramos nada menos que 2.620.000 de respostas para a expressão ‘formação de professores’ e 543.000 para ‘formação contínua de professores’! Um exame ainda que superficial das respostas obtidas indica que esta é uma área em franca expansão, além de extremamente lucrativa.

Essa tendência já havia sido apontada por alguns autores (André, 1997; Perosa, 1997; Sarti, 1999; Souza, 2001, dentre outros). Vale notar que apesar do número significativo de ações desenvolvidas, ainda é pequena a atenção da comunidade acadêmica, especialmente no que se refere a trabalhos de pesquisa críticos que abordem objetivos, pressupostos, con-

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

teúdos e estratégias dessa modalidade de formação de professores.

Foi com a intenção de contribuir para essa área que desenvolvemos uma pesquisa objetivando oferecer detalhada análise crítica dos principais programas educacionais implementados pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo (SE) entre os anos de 1982 e 1994, especialmente de suas propostas de formação continuada de professores⁷. Além da análise documental, desenvolvemos uma pesquisa empírica, inspirada na abordagem etnográfica⁸. Esta constou da realização de um estudo de caso de um dos projetos de formação continuada de professores, parte do Programa de Capacitação, idealizado para auxiliar a implementação da Escola Padrão⁹.

Nossas análises da literatura educacional e dos programas educacionais implementados no período indicam que a formação continuada de professores foi examinada, tanto pelas políticas educacionais (por meio dos programas implementados) quanto pela literatura sobre formação de professores, como elemento estratégico para forjar a *competência do professor*.

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se do *argumento da incompetência*, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores.

A preocupação com a competência (ou incompetência) dos professores não é recente. No entanto, a utilização do conceito de competência, particularmente ‘competência técnica’, recebeu novo impulso a partir da publicação, em 1982,

do trabalho “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político” de autoria de Guiomar Namo de Mello¹⁰. A análise então desenvolvida suscitou um debate intenso nos meios acadêmicos envolvendo dois conceitos relacionados ao ofício do professor e à maneira pela qual esse grupo era (e de certa forma ainda é) visto pela academia, pela mídia e por si mesmo: competência técnica e compromisso político¹¹. Seu trabalho inspirou a realização de outros que, no conjunto, mesmo que não intencionalmente, contribuíram para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores. Mais do que negativa, uma *visão homogênea* sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. É a fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da idéia simplista, levada adiante, nos anos seguintes, pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que “se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes”¹². Essa linha de argumentação apontava a saída para superar o fracasso escolar e assim melhorar a qualidade da escola pública: oferecer cursos de formação continuada aos professores com vistas a sanar suas deficiências de formação inicial. Agora não seriam mais as crianças e suas famílias os culpados e incompetentes, mas sim os professores. Fazendo uma analogia, os cursos de educação continuada adquiririam um caráter *compensatório*, à semelhança dos antigos programas de educação compensatória dirigidos aos pré-escolares, nos anos 1970.

Entendemos que o conceito de *competência* ganhou popularidade, tanto nos meios

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

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

9. Programa implementado em 1991.

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

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

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

acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. Em outras palavras, à medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, *ganhando maior visibilidade, especialmente o professor*¹³. Em diversas ocasiões, análises simplistas identificam os professores como os responsáveis pelos sérios problemas observados nas escolas.

No desenvolvimento da tese, demonstramos a presença desse *argumento da incompetência* nos documentos dos programas educacionais, em diversos trabalhos significativos de pesquisa educacional e nas representações e ações dos agentes envolvidos nos três níveis da SE: central, intermediário e local (equipe central, monitoras e professores, respectivamente).

Observamos que o *argumento da incompetência* assume diferentes versões, de acordo com o contexto no qual aparece: tende a ser mais sofisticado na versão que aparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*. Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a idéia de se investir em programas de formação continuada de professores

como um ‘remédio para todos os males escolares’, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas.

Esse discurso possui versões ligeiramente diversas quando apropriado pelos agentes educacionais que trabalham nos três níveis da SE. A equipe central, idealizadora do projeto analisado, era, dentre os três grupos entrevistados, a mais seduzida pelo *argumento da incompetência*. Como grupo, a equipe estava convencida de que a principal causa da baixa qualidade da educação pública devia-se à incompetência de seus professores. Num esforço de autocritica, a equipe questiona a eficácia das atividades de formação continuada anteriormente desenvolvidas pela SE, nas quais diversos membros da própria equipe estiveram diretamente envolvidos. Entretanto, a adesão ao argumento da incompetência era clara em diversas de suas falas. Ao se referir à Escola Padrão, programa à época em fase de implantação, a gerente da equipe afirma:

Num primeiro momento era assim, 30 alunos por classe, três períodos, laboratórios. Até sem pensar que os professores que estão nas escolas não são formados para trabalhar com laboratório. É um símbolo, um fetichismo de material, está ali mas ninguém sabe usar [...]. Mas é um símbolo, algo que a população acha encantador. ‘Centram no material como se o material resolvesse, como se ter material muito equipado numa escola melhorasse o ensino de ciências’. Sempre há um momento no qual os discursos respondem muito às expectativas que, na minha leitura, são extremamente equivocadas. A coisa menor, que dá menos dividendos políticos que é você ‘respeitar as hipóteses do aluno’, entender que (o aluno) é uma pessoa e que tem que dar um espaço, isso não é bandeira política. (Mary, grifo nosso)

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

O ‘argumento da incompetência’ servia à equipe central como ratificação acadêmica para sua estratégia de ‘formar uma rede de competência’, o que significava aumentar o número de professores convencidos de que para melhorar a qualidade do ensino é necessário e suficiente adotar novos métodos e novas técnicas de ensino.

O grupo de monitoras, por sua vez, era aquele que mais reunia as condições para superá-lo. As monitoras entrevistadas concordavam com a estratégia adotada pela equipe central de formar uma ‘rede de competência’. Elas aceitaram sua parcela de responsabilidade nessa tarefa, assim como o fizeram quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional. As entrevistas revelaram que essas monitoras tiveram que investir seu tempo de descanso, sua energia e seus recursos financeiros próprios para adquirir o *status* de ‘professoras competentes’. A participação em um projeto anterior lhes havia propiciado importantes elementos constitutivos de um projeto de formação continuada bem sucedido: curso de longa duração, acompanhamento no desenvolvimento das atividades em sala de aula e um grupo de referência, ao mesmo tempo desafiador e continental¹⁴.

Da forma como foi vivida pelas quatro monitoras, essa oportunidade engendrou uma concepção de formação profissional diferente do modelo proposto pelo ‘argumento da incompetência’. Perceberam que o desenvolvimento profissional ia além de mudanças de comportamento ou da adoção de novas metodologias e técnicas de ensino e que a formação profissional estava diretamente vinculada ao modo como os professores se desenvolvem tanto como profissionais ou como indivíduos. Desse modo, os monitores tinham mais consciência, relativamente aos outros dois grupos, de que qualquer processo de mudança traz consigo sentimentos desconfortáveis de ansiedade, resistência, perda e insegurança, e que tais sentimentos precisam ser aceitos, entendidos e, especialmente, elaborados. Acreditamos que as monitoras teriam prestado mais

atenção a esses aspectos, em seu trabalho com os professores, caso elas próprias tivessem recebido semelhante orientação por parte da equipe da Fundação... (FDE), responsável pela formação dos monitores.

Os professores compunham o grupo mais severamente afetado pela lógica perversa de ocultamento da realidade educacional subjacente ao argumento da incompetência.

Em nossas entrevistas com as professoras, tínhamos como principal objetivo colher suas opiniões sobre o curso que freqüentavam naquele momento bem como suas idéias sobre desenvolvimento profissional. No entanto, aquelas que se dispõem a ouvir de fato os professores devem estar preparados para entrar em contato com suas angústias, dúvidas e, especialmente, queixas advindas do exercício de uma prática profissional repleta de desafios, que são, via de regra, enfrentados na solidão. Praticamente todas as professoras tomaram a entrevista como uma oportunidade de protestar, desabafar e de compartilhar um pouco de sua história profissional. Assim, ao falarem sobre seu trabalho e sobre o curso que estavam freqüentando, o discurso dessas professoras era, por vezes, errático, com alterações freqüentes de assunto. Manifestações de insatisfação com as condições de trabalho oferecidas nas escolas apresentavam-se em vários graus e de diversas maneiras no grupo.

Quando questionadas sobre o curso, várias professoras comentaram sobre suas relações com colegas e superiores, sobre problemas com alunos, sobre incertezas e inseguranças em relação à carreira docente. Uma queixa freqüente era a da *solidão* sentida no seu trabalho de educador. De fato, entendemos que as questões trazidas pelo grupo estão diretamente relacionadas às suas atuais condições de ensino e às possibilidades concretas de desenvolvimento profissional. Refletir sobre o tema da formação continuada traz à luz as condições específicas

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

de ensino de cada uma delas, com seus alunos reais e problemas concretos. O desenvolvimento profissional não era *abstratamente* considerado, mas referido às condições concretas nas quais a prática docente ocorria.

O discurso de estilo irregular, com idas e vindas em temas variados, presente na fala de algumas professoras, pode também revelar como alguns professores sentem os desafios de sua prática docente e do lugar pouco expressivo ocupado por atividades de formação contínua em suas vidas. A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização.

Quando decidem freqüentar um curso, algumas professoras estão em busca de respostas imediatas. Rita é uma dessas profissionais. Com 11 anos de experiência docente, ela nunca havia assumido uma classe de alfabetização. No entanto, naquele ano ficou encarregada de uma turma particularmente difícil de Ciclo Básico, com alunos com uma história escolar sofrida, que acumulavam algumas reprovações. Havia grande ansiedade em sua fala, apressada, sem preâmbulos, como se há muito desejasse conversar com alguém.

Eu comecei a fazer o curso, primeiro porque eu estava trabalhando com CB. Nunca trabalhei com CB, onze anos trabalhando com criança... dou tudo quanto é tipo de coisa, menos alfabetização. Então eu comecei a fazer o curso por causa disso. Eu peguei uma classe muito problemática. (...) Estava no AEIOU. (...) Então eu estava pedindo socorro! Eu estava desesperada, só podia chorar. Chorava, chorava e não sabia como resolver aquilo. (...) Surgiu o curso e eu esperava um milagre, entendeu? Fui naquela esperança. (Rita)

As entrevistas com o grupo de professoras revelaram, contudo, a ‘heterogeneidade’ que o caracterizava. Percebemos quão diversas podem ser as motivações de um professor para freqüentar um curso de formação continuada: ele pode estar ‘desesperado’ por soluções im-

diatas ou em busca de conhecimentos para refletir sobre sua prática, ou ainda sentir-se pressionado, seja por razões internas, seja por seus superiores.

A diversidade no grupo de professoras fez-se marcante também em suas percepções sobre as razões da FDE para oferecer o curso, surpreendendo-nos o fato de muitas nunca terem pensado sobre isso. À medida que começavam a pensar, emergia o *argumento da incompetência*, tal qual comparece na versão das políticas educacionais; outras, no entanto, revelavam críticas em relação às ações de desenvolvimento profissional praticadas pela FDE, sob as quais percebiam ‘intenções ocultas’. Importante notar que a postura crítica das professoras conduzia a dois tipos de reações distintas, sendo uma delas a recusa em participar das atividades propostas; a outra, ao contrário, era a de se engajar nas atividades procurando aproveitar ao máximo as oportunidades que lhes eram oferecidas.

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação contínua, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas.

Os professores são os que mais sofrem as consequências negativas do *argumento da incompetência*. Em um ambiente no qual a qualidade do sistema educacional e a competência dos seus profissionais, particularmente do professor, são sistematicamente criticadas, tem sido difícil para todos permanecerem na docência, e mais ainda para aqueles profissionais que, a despeito das condições precárias, levam a sério seu trabalho. A disseminação da idéia da incom-

petência do professor, por causa de sua formação inicial precária, ratificada pela literatura educacional dominante e incorporada pelas políticas educacionais, chega até o professor nas escolas. E os professores estão prontos para aceitar essa idéia, desde que o incompetente seja o *outro*. As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar contínente, tornam-se locais onde é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como *problemas individuais* que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes.

Sendo assim, deparamo-nos com o poderoso mecanismo de defesa, a projeção¹⁵, empregado sempre que a integridade do eu é ameaçada. As condições estressantes de trabalho que os professores geralmente vivem, aliadas a um ideário que identifica o professor como ‘a parte culpada’, favorece o uso da projeção para salvaguardar sua auto-imagem como ‘bom professor’ ou ‘professor competente’. Entretanto, ao projetar toda a incompetência no *outro*, o professor pode se sentir esvaziado. A certeza de ser ‘competente’, quando toda a incompetência é projetada no outro (professor) pode não durar muito, até a provável ocorrência de uma nova situação difícil. Entendemos que ao projetar no outro suas próprias dificuldades (sentidas como sinal de incompetência), o professor perde *também* (ou tem reduzida) sua autoconfiança. Explicando melhor: como o professor não consegue ver (e viver) as limitações e os problemas de sua prática docente, ele não exerce sua capacidade de reflexão, de autoconhecimento e de auto-recriação; não exerce sua capacidade de superar seus próprios limites. O pessimismo e a desesperança que encontramos quando convivemos com professores podem estar relacionados com esse esvaziamento ao qual estamos nos referindo.

Como já apontado na literatura, os professores precisam de interlocutores, de alguém com quem compartilhar suas preocupações e

experiências (Andaló, 1989; Patto, 1990; Souza, 1991; dentre outros). Interlocutores que, por vezes, nas atuais condições de ensino, não encontram entre seus pares.

Em suma, o argumento da incompetência tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pela baixa *performance* do sistema educacional, enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles. As entrevistas realizadas em nossa pesquisa trouxeram evidências de que os professores, de modo geral, tentam resguardar sua imagem de competentes, tanto para nós, que os questionamos, quanto para si mesmos. E fazem isso ao distinguirem-se da ‘massa de professores’ e ao atribuírem a incompetência aos ‘outros’ professores. Trata-se, a nosso ver, de uma estratégia psicológica de sobrevivência que os previne da identificação com os professores que eles acusam de incompetentes e descompromissados.

Discussão final

No início deste artigo, propusemo-nos a problematizar o lugar da formação continuada de professores num projeto de melhoria da qualidade de ensino. Vimos como a formação do professor tem assumido um lugar de destaque e, parafraseando Arroyo (1996), ‘uma estratégia para resolver todos os males escolares’.

Além disso, nossas análises indicam que as propostas recentes de formação contínua dos educadores, desenvolvidas pelas SE, têm tomado os professores individualmente e isolados de seu contexto de trabalho, considerando os profissionais malqualificados que precisam ser mais bem treinados. As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem.

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

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais¹⁶.

Como afirma Azanha,

A própria idéia de autonomia da escola, com estímulos ao desenvolvimento de um projeto pedagógico específico, pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar. Fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, cuja solução a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público. O problema público está na escola. (1990, p. 54, grifos nossos)

Em poucas palavras, o foco de atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino.

Pesquisas na área já criticaram amplamente as abordagens clássicas de formação continuada, no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e congêneres. Avaliações revelaram quanto limitados são os impactos dessas atividades na qualidade do ensino.

Para se contrapor a essas abordagens mais tradicionais, surgiram pesquisas e reflexões visando construir uma nova concepção de formação continuada. Em artigo que pretende examinar essas novas abordagens, Candaú (1996) identifica três teses que sintetizam os principais eixos de pesquisa.

- 1) O processo de formação contínua deve ter como referência fundamental o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização. Que saberes possuem os docentes? Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação? Esse é um campo de pesquisa emergente, ainda pouco explorado.
- 2) As propostas de formação contínua devem considerar o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos professores. Isso porque as questões, dúvidas e necessidades são heterogêneas, dependendo da fase da carreira do professor.
- 3) A escola deve ser tomada como *locus* privilegiado para a formação continuada dos professores. Os programas de formação se estruturariam em torno de problemas e projetos de ação e não necessariamente em torno de conteúdos acadêmicos. Apontam a importância de se criarem espaços e tempos escolares que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente concreta. Destaca-se a necessidade de se repensar o trabalho de supervisão e coordenação.

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

Entendemos que essas novas tendências na pesquisa sobre formação contínua de professores representam um avanço considerável, especialmente se houver a preocupação em se articular o conhecimento produzido por cada uma delas, isoladamente. Um processo importante, instigante, mas ainda em construção. Cadau, entretanto, oferece-nos alguns questionamentos importantes, um deles aponta a presença de

[...] um movimento de volta a um tipo de análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência aos contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos nos quais se situam. (1996, p. 151)

Nesse sentido, as considerações de Azanha ajudam a manter o norte de nossa reflexão e ação sobre o tema do desenvolvimento profissional dos educadores.

A entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino é a escola. Nem se alegue que uma política de aperfeiçoamento

que alcançasse todos os docentes teria êxito na melhoria da qualidade do ensino. Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. [...] A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino. (1990, p. 52)

Para concluir, acreditamos, ainda, que a melhoria da qualidade do ensino poderia ser impulsionada por pesquisas que informassem a elaboração de políticas educacionais mais abrangentes, cujas medidas possibilitassem o encaminhamento de ações capazes de envolver os diversos aspectos referidos anteriormente: condições concretas de trabalho nas escolas, relações interpessoais entre os vários agentes escolares, cultura escolar e cultura docente, administração do sistema escolar e formação do educador, para mencionar alguns dos mais centrais.

Referências bibliográficas

- ANDALÓ, C. S. **Fala professoral repensando o aperfeiçoamento docente**. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1989.
- ANDRÉ, M. E. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência In: BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cynthia P.; SOUZA, Maria Cecília C. (Org.). **Memória, docência e gênero**. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 63-73.
- ANDRÉ, M. E. D.; FAZENDA, I. Formação de Professores em serviço e cotidiano escolar: repensando a prática pedagógica. **Relatório de pesquisa CNPq**, 1991.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.
- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1990.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Eds.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

- CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 13, n. 35, p. 74-88, 1949.
- CRUZ, S. H. V. *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1987.
- CURY, C.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 40: 58-60, fevereiro de 1983.
- ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of Research on Teaching*. Merlin Wittrock (Ed). Nova York: Macmillan Publishing, 1986.
- EDWARDS, V. Los sujetos y la construcción social Del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México, Departamento de Investigaciones Educativas Del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. *Cadernos de Investigación Educativa*, n. 7. Reeditado em Santiago do Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educacion. 1990.
- ERICKSON, F. Transformation and School Success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
- FRANCO, M. L. P. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, p. 117-138, 1995.
- FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnography: principles and practice*. London: Tavistok, 1983.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.
- _____. *O cotidiano e a história*. Petrópolis: Paz e Terra, 1972.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.
- LENHARD, R. A qualidade do ensino elementar, o professor e a política. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 2, p. 136-154, 1983.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau*: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1988.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, v. 14, p. 91-97, 1983.
- PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PACÍFICO, J. M. *A queixa docente*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.
- PEROSA, G. *Formação docente e fracasso escolar*: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1997.
- POLLARD, A. *The social world of the primary school*. London: Cassel Educational Ltd. 1991.
- ROCKWELL, E. (Ed.). *La escuela cotidiana*. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1995, 238p.
- _____. Ethnography and critical knowledge in Latin America. *Prospects*, v. XXI, n. 2, p. 156-167, 1991.
- _____. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Cuidad de México: DIE/CINVESTAV, 1987.

- SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental**: funções e significados. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002.
- SARTI, F. Os estudos sobre a formação docente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Contexto e Educação**, n. 53, ano 14, 1999.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, v. 15, p. 111-143, 1983.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. **Pobreza e linguagem oral**: as crianças do Jardim Piratininga. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1992.
- SHARP, A.; GREEN, A. **Education and social control**: a study in progressive primary education. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- SOUZA, A. M. de L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula da primeira série do ensino fundamental**: um estudo etnográfico. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.
- SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E.; ROCHA, M. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SOUZA, M. P. R. **Construindo a escola pública democrática**: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.
- SOUZA, D. T. R. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres. 2001.
- _____. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1991.
- STUBBS, M.; DELAMONT, S. (Orgs.). **Explorations in classroom observation**. Nova York: John Wiley, 1976.
- VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista**: concepções de educadores. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002.

Recebido em 14.03.05

Modificado em 20.02.06

Aprovado em 17.04.06

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