

# NOVAS TECNOLOGIAS SOCIAIS, REFORMA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

**MARÍA CRISTINA DAVINI**

Doutora em Educação, Professora titular do departamentos de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Diretora do Programa de Investigação Docente — Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Tradução: Isolina Rodriguez Rodriguez

Revisão Técnica: Dagmar M. L. Zibas

## RESUMO

*Este artigo analisa as novas tecnologias de regulação social na reforma educacional da Argentina, tomando como eixo a formação, a capacitação, as práticas e o trabalho docente. Insere o processo argentino nos movimentos reformistas internacionais que se iniciam na década de 80 em nível mundial e, na década de 90, em diversos países latino-americanos, com forte presença dos organismos financiadores internacionais no quadro de políticas de ajuste estrutural. O núcleo do trabalho sustenta o argumento de que a reforma argentina configura uma estratégia integral cuja eficácia reside, em grande parte, nas tecnologias de controle sobre a formação e as práticas docentes. Entre elas se analisam: a reciclagem obrigatória dos docentes acompanhada de políticas de flexibilização do trabalho e de redução das oportunidades de emprego; a avaliação da qualidade como medição do rendimento dos alunos como fonte de controle da prática docente e de formação da opinião pública; a centralização das decisões e a redução da participação; os mecanismos de credenciamento das instituições formadoras de docentes; a presença decisiva dos especialistas na definição dos temas da escola e a desconcentração financeira do sistema educacional. Como conclusão, o trabalho traz reflexões sobre as tendências da reforma educacional e o problema da mudança.*

**REFORMA EDUCACIONAL — FORMAÇÃO DOCENTE — CONTROLE/PARTICIPAÇÃO — TENDÊNCIAS E MUDANÇAS**

## ABSTRACT

**NEW SOCIAL TECHNOLOGIES, EDUCATIONAL REFORM AND TEACHER TRAINING.**  
*This article analyzes the new technologies of social regulation in the Argentine educational*

*reform, taking training, skills training, and teaching work and practices as its axis. It locates the Argentine process within the international reform movement, undertaken on the world level in the 80's, and in various Latin American countries in the 90's with the strong presence of the international financing agencies against the backdrop of structural adjustment policies. The heart of the work alleges that the Argentine reforms constitutes an integral strategy whose efficacy resides, in large part, in the technologies of control in teacher training and practices. Among those analyzed are: the obligatory recycling of teachers accompanied by policies of work flexibilization and of reduced employment opportunities; the evaluation of quality as a measure of student return as sources of teaching practice control and the formation of public opinion; the centralization of decision-making and the reduction of participation; the credentialing mechanism of institutions formed by teachers; the decisive presence of specialists in the definition of school themes and the financial decentralization of the educational system. In conclusion, the work offers reflections on tendencies in educational reform and the problems of change.*

Este trabalho visa analisar as novas tecnologias de regulação social na esfera da educação, tendo por base os processos da atual reforma educacional na Argentina. Para isso, toma como eixo a expressão dessas tecnologias no campo da formação e no trabalho dos docentes.

Primeiramente, cabe destacar que a reforma argentina não é somente um projeto de caráter nacional. A mesma se inclui no movimento reformista internacional, que se expande em vários países da América Latina na década de 90 e que se iniciou nos países da Europa e nos Estados Unidos nos anos 80. Deste modo, sua compreensão extrapola as fronteiras nacionais.

O interesse em estudá-la a partir do ângulo da formação e do trabalho dos docentes se explica pela centralidade que essas questões desempenham no processo atual e pelo duplo papel que disputam os docentes no campo educativo: como trabalhadores e mediadores privilegiados na concretização das políticas e do currículo.

Analisar as tecnologias da regulação equivale a perguntar quais recursos — objetivos e subjetivos — fundamentam o poder da reforma. A idéia de regulação que sustentamos aqui expressa os conjuntos complexos de relações e práticas pelos quais a administração central e os docentes assumem as respectivas identidades quanto a temas sociais, se condicionam mutuamente, lutam pelas definições em níveis distintos de concretude em razão de seus interesses, construindo e reconstruindo as próprias trajetórias.

## **OS MOVIMENTOS REFORMISTAS NO CENÁRIO ATUAL**

As reformas educacionais são uma constante nos vários países desde o final da Segunda Guerra Mundial. Os movimentos reformistas têm sido, assim, direcionados de forma que o aparato educativo apóie a modernização econômica

e consolide a formulação de consensos sociais para racionalizar o sistema, alinhando-o quanto a objetivos nacionais, estrutura econômica e pressões nacionais e internacionais.

Um grande movimento reformista internacional iniciou-se na década de 60. Ele foi o responsável por um número muito significativo de reformas educacionais, que tinham o objetivo de defender a modernização social e o desenvolvimento econômico pela formação dos recursos humanos para inserção nos distintos postos de trabalho demandados pela expansão da industrialização<sup>1</sup>.

Hoje, vivemos outro grande movimento reformista internacional. Diferentemente do anterior, a ênfase atual é centrada no conhecimento, nos resultados do ensino e, portanto, na formação dos docentes. Num contexto econômico em que o emprego é incerto, variável e escasso e a competitividade do conhecimento é a base do crescimento, a escola deveria garantir tal conhecimento por intermédio de transmissores privilegiados e mais numerosos: os docentes.

Com base nessa idéia surgiram as reformas nos Estados Unidos<sup>2</sup>, nos países da Europa — dentro do processo de unificação europeia — e na América Latina, onde há forte presença do Banco Mundial — por intermédio de seu escritório para assuntos para o Terceiro Mundo — e do BID. Estes últimos operam como agências financiadoras (em um contexto em que o financiamento é escasso) e como agências técnicas que orientam as reformas, com equipes profissionais capacitadas e mais estáveis do que as equipes técnicas nacionais.

Cabe salientar que, na Argentina — como em outros países latino-americanos —, esta orientação internacionalista de reforma só teve início na década de 90. A década de 80 esteve, principalmente, voltada para a recuperação das instituições da democracia, depois de governos de ditadura política. Assim, os esforços centraram-se no impulso à participação social e no ataque aos mecanismos de autoritarismo incrustados nas instituições<sup>3</sup>.

1. O movimento reformista dos anos 60 foi responsável pela maior parte das reformas nos sistemas educacionais, com forte marca profissionalizante, alimentados pela ideologia do desenvolvimento que supunha a passagem progressiva das sociedades tradicionais para as industrializadas por meio de fases sucessivas, insistindo no papel modernizador da educação.
2. Um ponto de inflexão no desenvolvimento do reformismo dos anos 80, nos Estados Unidos, pode encontrar-se no informe *Nation at Risk*, conhecido também como Informe Reagan, que questiona as escolas americanas pelos baixos rendimentos acadêmicos dos alunos, o que colocaria o país em situação de perigo em vista do papel exponencial da nação no mundo. Insiste, assim, no controle sistemático de resultados e na maior ingerência do Estado em questões de currículo, ensino e docência.
3. Um estudo sobre a especificidade da década de 80 na Argentina quanto à formação dos docentes pode ser encontrado em Davini (1989).

Já nos anos 90, os países da América Latina ficam em desvantagem ao entrarem no movimento internacional, uma vez que enfrentam a crise da dívida e as políticas de ajuste estrutural, num momento em que necessitam de grandes investimentos para executarem as reformas. Estudos recentes indicam que nesses países realizam-se reformas guiadas por razões de financiamento (buscando a redução de custos), de aumento da competitividade (pela formação de recursos humanos mais produtivos) e pela necessidade de equidade do sistema (favorecendo a mobilidade e nivelção social). Teoricamente, todas as reformas, nos diferentes países, apontariam para as três razões. Na prática, considerando, entretanto, diferentes períodos evolutivos, deveriam ser analisadas que razões são privilegiadas além das efetivamente declaradas (Carnoy, Moura Castro, 1996).

Em todos os casos, os movimentos reformistas abrangem formas de regulação que produzem mudanças substantivas no campo educativo. No campo político, o novo movimento reformista representa a atualização da teoria do "capital humano", só que, em lugar da preparação para o emprego em uma economia industrial em expansão, o programa atual considera a seletividade e a competitividade pelo conhecimento, em um contexto de emprego incerto<sup>4</sup>.

No campo pedagógico, recuperam-se os núcleos do pensamento tecnocrático referente ao discurso da competência, aos objetivos, à reificação e neutralização dos conteúdos, obscurecendo tanto os interesses sociais que eles representam quanto os contextos históricos e os sujeitos específicos.

Para que esse processo se instaure nas escolas, o papel dos professores é estratégico. A linguagem do rendimento e a meritocracia apelam para a responsabilidade da docência quanto aos resultados da escola, dentro de um discurso de competência técnica e de profissionalização dos professores. Desse modo, produzem-se novas tecnologias de regulação social para que seja exercido maior controle direto do Estado sobre o trabalho docente.

## **AS TECNOLOGIAS DE CONTROLE NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS DOCENTES**

As tecnologias de controle na reforma educacional e, em particular, na formação e na prática docente configuram uma estratégia complexa, integral e orgânica, orientada para obter a eficiência das políticas. Deste modo, constitui-se um tecido que integra o controle material e simbólico da docência.

---

4. Como expoente deste novo enfoque pode-se destacar o documento do CEPAL-UNESCO (1992).

## **Reciclagem obrigatória em um contexto de redução das oportunidades de emprego e de flexibilização de trabalho**

Na Argentina, a reforma da formação, capacitação e trabalho dos docentes é um dos focos centrais, organicamente ligado a uma mudança estrutural do sistema escolar. Por um lado, impõe-se uma reorganização global dos ciclos e níveis escolares — reordenação dos ciclos e ampliação da escola geral básica (EGB) e da reestruturação do nível secundário (Polimodal) —, o que implica a inflexão das trajetórias curriculares da formação docente de graduação para cada novo ciclo e nível e a necessidade de revalidação dos títulos dos docentes já graduados e que estão na ativa. Em outros termos, os docentes em serviço deverão passar por um processo de reciclagem para continuar trabalhando no sistema.

Ao mesmo tempo, modificam-se os conteúdos curriculares básicos comuns da escola (CBC), em seus distintos ciclos e níveis, o que reforça aquela reciclagem obrigatória dos docentes em exercício e dos currículos da formação no nível de graduação.

Desse modo, a Lei Federal de Educação, recentemente promulgada, define a formação docente como contínua. Por um lado, supõe a necessidade do aperfeiçoamento contínuo. Por outro, indica que não basta ter um título para exercer a profissão. Assim é induzida a modificação de normas de trabalho, introduzem-se incentivos, dirige-se a capacitação de professores que estão atuando e se exerce maior controle sobre as práticas.

### **Avaliação da qualidade, medida de rendimento, controle da prática docente e formação da opinião pública**

O controle das práticas docentes tem um ponto de apoio importante nos testes de rendimento escolar dentro dos chamados programas de avaliação de qualidade da escola. Os baixos resultados dessas avaliações têm sido sistematicamente difundidos nos meios de comunicação, servindo como tema de debate. Gerou-se, assim, um questionamento público da eficiência do ensino e uma crescente desvalorização do trabalho dos professores.

Sem dúvida, essa estratégia de base comportamentalista exerce uma pressão significativa sobre a docência, responsabilizando-a pelos fracassos da escola, dentro de uma visão descontextualizada do processo social e educacional. Considerando-se que essa estratégia opera em consonância à mencionada anteriormente, pode-se entender o crescimento do “fantasma” da perda de emprego. A expressão desse medo no discurso e nas práticas dos docentes e a desqualificação de suas ações nos exime de maiores comentários.

## Centralização das decisões e redução drástica da participação

Todo esse processo apóia sua legitimação na promulgação de nova legislação para a reorganização do sistema educacional e para o ensino superior, no qual se realiza a formação da docência. Tal legislação estabelece a predominância do Conselho Federal de Ministros, com a coordenação do Ministério Nacional, para definir a tomada de decisões nas matérias distintas. Isso representa, no campo político, nova centralização das decisões e redução da participação dos docentes. Quando a participação ocorre, ela é convocada pelas agências de governo segundo critérios e formas de consulta predeterminadas. Os docentes assim citados, ainda que pertençam a instituições, realizam intervenções de caráter pessoal, com escassa presença de propostas orgânicas e confrontação de alternativas.

Respalhada na nova legislação e com o objetivo de impulsionar a reforma global, foi adotada a designação da formação docente como “formação docente contínua”. Esta conceituação pode apoiar-se na necessidade de atualização e aperfeiçoamento permanente da docência, ou nos estudos sobre o “baixo impacto” dos cursos de graduação para modificar a prática, ou na existência de cursos de curta duração, em especial para o magistério primário.

A lógica da organização desta formação contínua evidencia, entretanto, a ênfase dada à implementação da reforma e ao maior controle do Estado na formação e trabalho dos professores. Assim foi criada a Rede Federal de Formação Docente Contínua, por iniciativa de governos estaduais e coordenação do governo central, responsáveis pela capacitação em serviço em cursos orientados a disseminar os conteúdos da reforma e a estabelecer mecanismos de controle sobre a formação na graduação. Nestas iniciativas não há representação orgânica das instituições de formação docente — que, historicamente, têm trabalhado de modo muito desarticulado entre si —, sendo muito escassa a presença de representações sindicais.

Esta política de formação e aperfeiçoamento evidenciaria a lógica subjacente (classificada por Vera Godoy, 1990, como racionalidade “técnico-burocrática”) na definição de circuitos verticais e diferenciados de difusão de conteúdos, colocando os docentes no papel de instrumentos da reforma (Eduards, 1992).

Desse modo, a formação docente contínua procura visivelmente instaurar uma política de incentivos pela obtenção de certificados, no sentido de uma trajetória profissional individualista e meritocrática, com maior controle das agências de governo sobre a prática do trabalho docente. Esse controle emerge das avaliações de rendimento escolar por resultados quantificáveis da aprendizagem dos alunos. Entretanto, os docentes, cada vez mais, ficam alertas a respeito das intervenções executivas do governo, fundamentadas nos marcos de profissionalismo e responsabilização.

## **Credenciamento de instituições**

Na mesma linha meritocrática, foi implantado o processo de credenciamento das instituições de formação docente, conforme parâmetros de atualização, investigação e excelência acadêmica. Tais instituições não têm, assim, assegurada sua sobrevivência e sua existência futura dependerá do cumprimento de tais parâmetros de alta competitividade. Além disso, os docentes não têm também assegurada a continuidade de suas funções, a qual dependerá de suas credenciais acadêmicas e da avaliação de resultados e estatísticas<sup>5</sup>.

É possível estabelecer conclusões sobre o impacto que essas medidas produzem no comportamento dos docentes, levando-se em conta, especialmente, o contexto de ajuste econômico e a diminuição das oportunidades de trabalho que se expressa nos altos índices de desemprego, incluindo o impacto que produz o fechamento de cursos nas instituições.

De acordo com Fenstermacher (1994), podemos afirmar que os sistemas de credenciamento tendem a promover mais a exclusão do que a inclusão, dão escassa atenção às diferenças ou à existência de outras concepções e são incompatíveis com a idéia de criar uma comunidade profissional. Vale a pena dizer que Fenstermacher faz essas afirmações no contexto da educação americana, em que foi implantado um sistema de crédito equivalente, mas de caráter voluntário e não compulsivo e onde preexiste a Associação Americana de Colégios de Educação de Professores (AACTE). Esta última está destinada a promover e fortalecer a comunidade profissional de instituições e especialistas pelo debate de concepções e intercâmbio de experiências. Para Fenstermacher, o domínio do credenciamento sobre o desenvolvimento da comunidade profissional reduz o controle democrático e os processos de legitimidade política, de intercâmbio e crescimento. Finalmente, afirma que os políticos não são especialistas e que devem ser resguardadas ambas as especificidades.

### **Sistema de “experts” ou especialistas**

A reforma na Argentina tem impulsionado um processo de regulação centrado no poder de assessoramento dos especialistas que atuam em agências governamentais e elaboram textos formais e documentos administrativos. Eles divulgam sistemas de regras que expressam o que pode ser dito sobre a educação e quais são os porta-vozes “sérios”, gerando um sistema de distinção entre o “especialista” e o “leigo” para a classificação dos temas sociais.

---

5. Ver a Lei de Educação Superior, Título III, e o documento *Red Federal de Formación Docente Continúa*, Série A, nº 9, MCE, 1994.

A divisão tem favorecido a normatização dos saberes docentes em blocos de conteúdos — CBC — para a definição do currículo. Pela primeira vez na história da formação docente na Argentina, definem-se os conteúdos analíticos que devem ser ensinados e não simplesmente o plano de estudos com a menção das disciplinas. Sendo esses conteúdos elaborados por especialistas e integrados ao discurso “profissionalizante”, realiza-se, simbolicamente, uma redução e ocultamento da complexidade política, social e pedagógica da vida profissional concreta.

O papel dos especialistas na definição do currículo se apóia mais nas práticas estatais do que no desenvolvimento da comunidade de instituições, as quais, como resultado da história recente, permanecem desarticuladas entre si, com um intercâmbio muito escasso e relativo estancamento.

A presença dos especialistas nos órgãos de governo e na produção dos textos não deve ser entendida somente como uma sincera resposta dos mesmos às intenções de melhorar o ensino e a docência. Sua opção também deveria ser considerada em relação às possibilidades de oferta de trabalho, num cenário incerto e com forte diminuição relativa dos salários universitários correspondentes a esse nível de especialistas, salários que, na Argentina, têm apresentado a deterioração mais séria da América Latina (Carnoy, Moura Castro, 1996).

A mesma divisão entre especialistas e leigos e a mesma hierarquização técnica são consideradas na reforma pelo incentivo crescente à participação das universidades na organização institucional, impulsionando a associação ou absorção dos institutos superiores de formação docente pelas universidades. A proposta parece não ter avaliado a pouca importância que os cursos docentes têm tido na vida acadêmica das universidades, responsáveis pela formação de uma parcela significativa dos professores em exercício atualmente.

### **Centralismo político e descentralização financeira do sistema**

Como princípio e produto desta situação, o governo central mantém uma hiper-regulação sobre os assuntos fundamentais — o que e como ensinar, o que e como formar os docentes — e transfere aos governos estaduais a sustentação material do sistema: manutenção e salários. Além disso, o governo central exerce uma forte pressão sobre os estaduais, ao oferecer-lhes financiamento condicionado à implementação da reforma, num contexto em que os estados se encontram submersos em uma profunda crise econômica.

Os professores, por sua vez, recebem os salários mais baixos da história (o que determina o perfil sociocultural dos estudantes de magistério) e as instituições adotam mecanismos defensivos de sobrevivência, incluindo o fechamento intra-institucional. Tudo isso evidencia uma grande contradição entre o discurso da qualidade e excelência e as condições das práticas concretas.

A análise das estratégias da reforma não significa censurar *per se* as linhas de centralização político-administrativa ou a normatização de saberes curriculares.

É certo que a descentralização das decisões facilita e promove mais participação de comunidades locais, dos professores e diretores de escolas. Entretanto, há poucos indícios de que a descentralização possa melhorar a educação. Nesse sentido, é necessário considerar as ideologias incorporadas nos sujeitos, os rituais institucionais e as distâncias entre o conhecimento socialmente produzido e o capital cultural dos docentes, como resultados da história anterior. Sem apoio técnico e financeiro do nível central, estes processos poderiam aumentar a segmentação social e educativa.

Por outro lado, existem exemplos de intervenção política centralizada nos quais as ações do governo são destinadas a assegurar igualdade e justiça, corrigindo os desequilíbrios do sistema, produtos de uma sociedade heterogênea e desigual, pelo apoio aos que precisam e favorecendo o crescimento e desenvolvimento das comunidades docentes.

Mas as categorias de centralização/descentralização não são por si só descritivas dos processos de reformas atuais, tampouco facilitam a compreensão de suas lógicas ou a previsão de seus efeitos. Ao contrário, é mais significativo e conceitualmente mais eficaz analisar tais processos pelas novas formas de regulação social, nas quais se expressam novos padrões e estratégias das relações de poder das sociedades pós-industriais e globalizadas.

## **Reflexões Finais**

As novas regulações resultantes da reforma operam como formas de disciplinamento do comportamento dos atores, formas essas baseadas no binômio “saber-poder” (em que os docentes têm uma frágil posição, em vista das condições que lhes foram outorgadas) e no sistema de controle que atua sobre o temor da possível perda da fonte de trabalho, devido aos profundos ajustes econômicos e à reestruturação do aparato do Estado.

Para alcançar maior eficácia, o discurso da reforma se apóia em “conceitos estelares” (Carrizales, 1988), apegados ao otimismo pedagógico quando tratam das relações entre educação e o desenvolvimento social e econômico, ou na naturalização e neutralidade das ações da escola, ou na ideologia do profissionalismo.

Entretanto, esse exercício de poder não garante a realidade das mudanças, em grande parte porque reproduz as linhas históricas de intervenção normativa e prescritiva no campo da formação dos docentes. As respostas que obtém não indicam o resultado de um consenso, mas de uma necessidade.

O enfoque da racionalidade instrumental, subjacente à formação e capacitação docente e à reificação das matérias escolares da reforma, parece tender a aprofundar as características enraizadas nas escolas, em vez de produzir mudanças nas práticas culturais<sup>6</sup>.

O problema da mudança é preocupação tanto no discurso da pedagogia quanto no discurso da gestão política, ainda que por interesses muito variados e com períodos muito distintos. Em ambos os casos procura-se instaurar um consenso de significados e organizar estratégias de ação que direcionem o comportamento. No contexto atual, parece difícil vincular ambos os discursos e, mais ainda, transformá-los em práticas.

Existe, entretanto, outra dívida histórica que só pode ser saldada em uma prática social concreta. Tal prática deveria se apoiar em ações para que as instituições de formação dos docentes superassem o isolamento e a fragmentação, produzindo o espaço público da análise crítica e discussão de alternativas sobre o problema que lhes concerne. O controle público e democrático sobre a escola e a formação docente necessita de estratégias dirigidas à construção de comunidades profissionais, com acesso crítico ao conhecimento e à informação, à discussão compartilhada de problemas, ao intercâmbio de experiências. Esta mudança só pode realizar-se a partir dos próprios sujeitos, a partir da crítica e da autocrítica em espaços particulares, mas compartilhados e públicos. As contribuições de pesquisas empíricas sobre o trabalho e a formação dos professores poderiam constituir uma ferramenta nesse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, J. F. *Ambitos de gestión y calidad docente*. Universidad de Málaga, 1993. (mimeo)
- BARCO, S. *Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores*. 1994. (mimeo)
- BIRGIN, A. *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Buenos Aires: FLACSO, 1995. Serie Documentos e Informes de Investigación.
- CARNOY, M., MOURA CASTRO, C. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Seminario sobre Reforma Educativa. Buenos Aires, 21 de marzo de 1996. (mimeo)
- CARRIZALES, C. Formación de la experiencia docente. In: DIAZ BARRIGA, A. *Contribuciones para una teoría de la formación docente*. México: Universidad Autónoma de Morelos, 1988.

---

6. Diversos estudos trazem reflexões sobre os determinantes históricos e culturais da docência. Uma análise deles pode ser encontrada em: Davini (1995. cap. 1).

- CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- DAVINI, M. C. *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. Rio de Janeiro, 1989. Tese (dout.) PUC.
- DAVINI, M. C., ALLIAUD, A. *Los Maestros del Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- EDUARDES, V. Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. *Revista Línea*, jul. 1992.
- FENSTERMACHER, G. Controlling quality and creating community: separate purposes for separate organizations. *Journal of Teacher Education*, v. 45, n.5, nov.-dec. 1994.
- LISTON, D. P., ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Buenos Aires: Edit. del Quirquincho, 1991.
- POPKEWITZ, Th. (ed.) *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform*. Albany: State University of New York Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Sociología política de las Reformas Educativas*. Madrid: Editorial Morata, 1994.
- VERA GODOY, R. *Políticas de perfeccionamiento docente: el debate subyacente*. Santiago de Chile, 1990. (mimeo)
- WISNIEWSKI, R. Accreditation and leadership. *Journal of Teacher Education*, v. 45, n.5, nov.-dec. 1994.

### **Documentos da Reforma Seleccionados**

- Ley de Educación Superior, n.24.521, promulgada el 7 de agosto de 1995.
- Red Federal de Formación Docente Continúa. Documentos para la Concertación, serie A, n.9, Ministerio de Cultura y Educación, jun. 1994.
- Capacitación de los Profesores de los Institutos de Formación Docente, circuito E, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa, MCE, 1996.
- Bases para la Organización de la Formación Docente, Secretaria de Programación y Evaluación Educativa, MCE, doc. A 11, versión 5.0, nov. 1995.
- Programa de Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente (versión final).