

CERTIFICAÇÃO E GESTÃO DE PROFESSORES

Eneida Oto Shiroma
Mara Cristina Schneider



RESUMO: Este artigo discute a proposta de certificação de professores incorporada em vários documentos nacionais e recomendada pelo Banco Mundial aos países da América Latina como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Indagamos: por que se prioriza a certificação em detrimento de melhores condições de trabalho, salário e carreira? Enquanto os argumentos em defesa da certificação apóiam-se na noção de qualidade, este trabalho discute a certificação a partir de outro ponto de vista. Focamos as implicações sobre os professores e o trabalho docente, buscando analisar as contradições dessa política. Quais os impactos que a política de certificação exerce sobre os professores e a categoria. Nossa hipótese é que a certificação, atrelada às políticas de avaliação e gratificação por desempenho, implementa salários individualizados, segmenta a categoria docente e institui novas formas de regulação da educação na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Certificação; Professores; Trabalho docente; Gestão educacional.

ABSTRACT: This article discusses the proposal of teacher's certification recommended by the World Bank to Latin American countries as a fundamental strategy to improve the quality of education. We start by inquiring: why certification is the priority instead of making efforts to assure better working conditions, salaries and career? While the arguments *pro*-certification are based on the notion of quality, this work discusses the certification from other point of view. We focus upon the implications over the teachers and their work in order to analyze the contradictions of this policy. What are the impacts of the certification politics over the teachers and their category? Our hypothesis is that the certification, connected to evaluation politics and performance bonuses, implements individual salaries, segments the teacher's category and implements new ways of regulation in the Latin American education sector.

KEYWORDS: Certification; Teachers; Teacher's work; Educational management.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é discutir a proposta de certificação de professores, recomendada por organismos multilaterais (OM) e em vias de implantação em alguns países da América Latina, e discutir seu papel na gestão dos professores.

A justificativa anunciada para implementar a certificação de professores é a melhoria da qualidade da educação básica. O fim é nobre, mas a reflexão que propomos incide sobre os meios. Por que, diante de necessidades objetivas de melhores condições de trabalho, formação, salário e carreira dos professores, os governos optam justamente pela certificação desses profissionais para alcançar tal fim? Para responder a esta questão analisamos documentos nacionais e do Banco Mundial (BM) sobre certificação de professores.

No Brasil, a proposta de certificação de professores começou a ganhar visibilidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação do Parecer CNE/CP 009/01 e da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Desde então, a certificação de professores vem sendo apresentada por OM, governos estaduais, intelectuais e deputados brasileiros como um caminho eficiente para a melhoria da qualidade da educação básica.

Gestada durante o governo FHC, a tentativa de implantação da proposta de certificação de professores tem continuidade no governo Lula como discutiremos neste artigo. A seguir, apresentaremos os documentos analisados com o objetivo de contextualizar a construção da proposta de certificação de professores no Brasil.

2. GÊNESE DA PROPOSTA DE CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A certificação de competências emerge no setor produtivo como uma demanda dos

trabalhadores pelo reconhecimento de seus conhecimentos e experiências práticas de trabalho. Vargas e Irigoin (2002, p.161) definem-na como *“el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por una trabajadora o trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo”*.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi pioneira na tentativa de organizar um sistema de certificação profissional na América do Sul, o que ocorreu na década de 1970 (FIDALGO, 2004). No Brasil, a proposta de criação, pelo MEC, de um Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências (SAC), pretendeu *“institucionalizar um mecanismo capaz de avaliar e certificar os indivíduos, lhes possibilitando o prosseguimento ou conclusão de estudos (...) tendo como premissa, a articulação entre as demandas do setor produtivo e a formação do trabalhador”* (FIDALGO, 2004, p. 5).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por sua vez, tentou criar uma Rede Nacional de Certificação, com o suposto objetivo de *“atender aos novos padrões de qualidade exigidos pelo sistema produtivo que se encontra inserido num processo de integração econômica, de inovação tecnológica e de pressão por aumento de produtividade e competitividade das empresas no Brasil”* (FIDALGO, 2004, p. 5).

Essas propostas, vinculadas ao setor produtivo e, portanto, à educação profissional, tinham o objetivo de certificar o saber-fazer dos trabalhadores. Alguns intelectuais acreditaram que iniciativas do setor produtivo, como a certificação de competências, seriam relevantes para o campo educacional, podendo-lhe servir de modelo.

Em sua obra *“Social-democracia e educação: teses para discussão”*, publicada em 1990, Mello reclamava a necessidade de uma *“revolução educacional”* no Brasil, que deveria:

“instituir mecanismos de avaliação dos resultados – aferidos pela aprendizagem do alunado – que permitam responsabilizar, cobrar, fiscalizar, incentivar” [...] e “instituir um exame de Estado para obtenção do registro de professor (MELLO, 1990, p. 26-27)

Essas teses coadunam-se com as recomendações neoliberais que sugerem a redefinição do papel do Estado, proposta com o objetivo de, entre outras coisas, minimizar a responsabilidade do Estado com a manutenção e ampliação de gastos públicos, como salário de professor, jogando para este, a responsabilidade de fazê-lo. Assim, os salários se tornam individualizados, diferenciados segundo o desempenho de cada um.

Apesar de anunciadas em 1990 no Brasil, essas teses não foram discutidas. Após um período de aparente latência, a certificação de professores voltou a ser recomendada em 1999, pela mesma autora, numa versão preliminar do artigo intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical” que veio a público em 2000.

Entre 1990 e 1999, período que separa as duas propostas, Mello trabalhou como consultora de projetos do BM, atuando como especialista sênior de educação da mesma instituição e do BID. Em ambas as agências gerenciou e assessorou a preparação de projetos de investimento do setor público em educação, direcionados para países da América Latina. Em 1997, foi nomeada por FHC para o cargo de Conselheira no CNE, onde participou, entre outras atividades, da comissão relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior¹. A sua proposta de criação de um Sistema Nacional de Certificação, formulada no artigo de 1999, foi incorporada ao texto dessas diretrizes.

Mello, nesse artigo, sugere que as instituições formadoras de âmbito privado promovem uma formação docente de qualidade superior a das instituições

públicas, por isso devem ser estimuladas: “[u]m país com um sistema de formação do docente de má qualidade (...), precisa colocar a iniciativa privada para trabalhar pela educação básica de melhor qualidade” (MELLO, 2000, p. 108-109).

Esse sistema de certificação proposto por Mello teria como um de seus impactos mais controversos, segundo a própria autora:

A seleção natural das instituições privadas e públicas que têm vocação e disposição para formar professores com seriedade e qualidade, e disponibilizar para essas instituições suporte financeiro e técnico que lhes permitisse alcançar esse objetivo ou aperfeiçoar seus resultados por meio de um sistema mais competitivo de acesso aos recursos (MELLO, 2000, p. 106).

Tal impacto se articula à redução da responsabilidade do Estado pela manutenção das instituições públicas de formação, à responsabilização destas pela sua sobrevivência e à crescente privatização da educação superior brasileira.

Essas implicações fazem Mello crer que a construção de consensos é um aspecto fundamental para legitimar “qualquer proposta de avaliação de cursos ou egressos” (MELLO, 2000, p. 106). A legitimação da certificação de competências implica a efetivação de um consenso ou acordo político que é mediado pela ação de intelectuais que buscam transferir conceitos de gestão e ferramentas de avaliação da qualidade do setor produtivo para o serviço público. Segundo Mello, a certificação de competências:

pode ser levada em conta para o ingresso e o percurso no mercado de trabalho, avaliando a flexibilidade e a laborabilidade ao longo do desenvolvimento profissional, quando existem exigências de periodicidade para certificar novas competências ou recertificar as já constituídas. No caso da carreira docente, esse processo poderá ser de grande impacto para aferir a atualização e a educação continuada do professor e, ao mesmo tempo, impor parâmetros para o

ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente (p. 109) (...). Uma vez estabelecido um padrão de qualidade nacional, ninguém poderá ser professor se seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional (MELLO, 2000, p. 108).

A certificação, então, torna-se um instrumento que pode avaliar se o professor está aprendendo ao longo da vida e como ele está mobilizando os conteúdos aprendidos para resolver situações-problema, ou seja, as suas competências. Além disso, os resultados da certificação podem ser utilizados pelos “sistemas estaduais ou municipais (...) para organizar seus planos de carreira e até mesmo de ingresso, respeitadas, é claro, as exigências legais” (MELLO, 2000, p. 109). Por esse viés, a certificação constitui uma política de cunho avaliativo e regulador. Segundo Freitas (2007, p. 1215), a necessidade de regulação é uma das “características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo”. Sob o ideário neoliberal, a regulação é um aspecto que se potencializa no campo da educação.

Conforme Freitas (2004, p. 46), a certificação vem sendo implantada em países como Chile, Canadá e Austrália, porque o Estado, reduzido em sua capacidade de financiar a educação pública, torna inviável a justa remuneração, pelo salário, a todos os professores. Desse modo, as políticas de avaliação e controle dos professores, decorrentes da necessidade de regulação das reformas neoliberais, procuram imprimir ao setor público educacional a lógica competitiva do mercado, pautada sobre a noção de competência individual. Para Ramos

competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho.

Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (2001, p. 194).

Freitas nos alerta quanto às implicações de uma concepção de avaliação vinculada à noção de competência. Sutilmente, ela promove a transferência de responsabilidade do Estado para o professor, no que se refere ao processo de formação e aprimoramento profissional. Além de responsabilizar individualmente os professores por sua própria formação - reduzida, nesse contexto, à aquisição de competências -, afasta-os de suas categorias e organizações (FREITAS, 2002).

3. O APARATO JURÍDICO DA CERTIFICAÇÃO

O primeiro documento oficial que propôs a certificação de professores no Brasil foi o Parecer CNE/CP 009/01. Este parecer incorpora a proposta de “organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (CNE, 2001, p. 51). A mesma proposta será incorporada posteriormente ao artigo 16 da Resolução CNE/CP 001/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

As competências descritas nesse parecer, que constituem o perfil desejado para o futuro professor, tornaram-se o ponto de “referência de todos os tipos de avaliação” (CNE, 2001, p. 51). A avaliação deve aferir a “aprendizagem dos futuros professores” para “regular as ações de sua formação” e certificá-la (CNE, 2001, p. 33). O parecer ressalta que a avaliação “[n]ão se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas a ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e

empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (CNE, 2001, p. 33-34). Quer dizer, há uma perspectiva individualista, particular de desenvolvimento profissional nesse parecer, em contraposição à noção de desenvolvimento profissional como responsabilidade do Estado.

O tema da certificação e avaliação de professores também ocupou espaço na Conferência Regional intitulada “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada em Brasília, em 2002. Nesse evento, representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname assinaram uma carta com catorze recomendações, das quais seis referiam-se à temática da certificação, avaliação e gratificação de professores.

A ênfase nessa temática evidenciou uma grande preocupação dos Ministérios em desenvolver políticas voltadas à avaliação e certificação docente. Para Freitas (2003b), essas recomendações têm sua origem em iniciativas tomadas no governo FHC, como “a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a proposta do sistema nacional de *certificação de competências docentes*”, ambas desenvolvidas no Parecer CNE/CP 009/01 e na Resolução CNE/CP 001/02 (FREITAS, 2003b, p. 1100).

No governo Lula, temos a continuidade da tentativa de implantação da proposta de certificação de professores. A primeira delas ocorre em junho de 2003, quando o ministro da educação Cristovam Buarque (PT) cria a Portaria N.º 1.403, instituindo o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Esse sistema compõe o Programa “Toda Criança Aprendendo”, que é lançado no mesmo período e se sustenta na crença/convicção “de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação” (SEIF/MEC, 2003a, p. 7; SEIF/MEC, 2003b, p. 5).

O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores instituiria o “Provão do Professor”, cuja finalidade seria avaliar as competências, conhecimentos e habilidades dos atuais e futuros professores, servindo de instrumento para promover parâmetros de formação e mérito profissionais. O certificado, ou seja, o atestado de aprovação no exame teria a validade de cinco anos e não seria pré-requisito para o exercício da função docente, podendo, no entanto, se constituir em um critério de seleção para o mesmo. Aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, aprovados no exame, seria concedida uma bolsa de incentivos à formação continuada, equivalente a 20% de seu salário. O exame seria voluntário para estes e para os concluintes dos cursos normais de nível médio, e obrigatório para os concluintes dos cursos de licenciatura, sendo que sua avaliação também serviria para avaliar as instituições formadoras onde se titularam.

O “Provão do professor”, como ficou conhecido, previa a constituição de instrumentos de avaliação a partir de matrizes de conhecimentos, competências e habilidades. De acordo com o MEC, essas matrizes seriam discutidas em encontros estaduais, no mês de agosto, e no I Encontro Nacional sobre o Sistema de Certificação de Professores, em setembro de 2003. Na avaliação do MEC, pós-evento, as matrizes foram estabelecidas de forma coletiva, participativa e democrática por “mais de 7 mil profissionais da educação”, em 27 encontros estaduais e um encontro nacional (SEIF/MEC, 2003b, p. 9). O primeiro e único encontro nacional, elaborado por iniciativa da SEIF/MEC, “contou com a participação de 800 delegados eleitos nos encontros estaduais e mais de cem convidados” (SEIF/MEC, 2003b, p. 9).

Segundo Freitas (2003a, p. 2), o I Encontro Nacional revelou a “centralização (eivada de autoritarismo) do MEC, já indicada em vários dos encontros estaduais, para aprovar, a qualquer custo, as referidas

matrizes, de modo a garantir a anuência dos educadores ao conteúdo do Exame de Certificação”. Tal tema enfrentou - durante e após o encontro - a crítica e a resistência manifesta de professores e entidades, entre os quais se destacaram a professora Helena C. L. de Freitas, ex-presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a própria ANFOPE. Devido a essa correlação de forças, a proposta instituída pela Portaria N.º 1.403 não foi concretizada, permanecendo no papel.

Embora a portaria de Cristovam Buarque não tenha produzido efeitos concretos, tramita na Câmara dos Deputados dois PL's sobre certificação de professores. Um deles, o PL N.º 1.088/2007, de autoria de Gastão Vieira (PMDB), pretende instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica. Além disso, procura estabelecer a avaliação de desempenho e de conhecimentos como critérios para a progressão funcional. O exame visa avaliar conhecimentos, habilidades e competências considerados indispensáveis ao exercício das diferentes funções do magistério na educação básica, sendo facultativo para os profissionais do magistério em exercício e aos diplomados nos cursos de formação inicial.

O relator desse PL, o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza (PSDB), apoiado em experiências de certificação de outros países alega que, ao definir os padrões de conhecimentos, habilidades e competências que devem ser alcançados pelos futuros professores, o exame dita aos cursos de formação os conteúdos que devem ser ensinados para a melhoria da qualidade da educação básica.

Este PL, em andamento na Câmara dos Deputados, foi repudiado pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE, 2007a). De acordo com a entidade, os professores não precisam dar novas provas, por meio da realização de novos exames, de “que têm condições de atuar na formação básica das crianças”, porque a certificação

emitida pelas instituições formadoras é a verdadeira forma “de garantir a habilitação para exercer a profissão. Além disso, a Constituição Federal determina que o ingresso no serviço público ocorra exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (CNTE, 2007a). Isso significa que o exame de certificação proposto representaria um terceiro momento de exigência de formação e de atestar a habilitação do professor para atuar na educação básica (CNTE, 2007a).

Nessa perspectiva, a CNTE tece críticas à instauração de uma lógica de “formação individualizada e competitiva”; predomínio do “conceito de meritocracia”; “responsabilização segmentada” dos professores; “desresponsabilização dos gestores” para com a formação inicial e continuada; “desconsideração do projeto político-pedagógico como indutor da qualidade”; “omissão à gestão democrática”; e “imprevisibilidade dos mecanismos de carreira”. Para a entidade, esses elementos devem ser superados no “nosso modelo educacional” (CNTE, 2007a).

A entidade lembra que a Portaria N.º 1.403, de 2003, “impunha uma dupla punição aos profissionais não aprovados nos exames - àqueles que trabalham em condições adversas e, portanto, concorrerão em condições desiguais à bolsa de estudo” (CNTE, 2007a). Para a CNTE, a certificação poderia afugentar os professores inicialmente interessados pelo magistério.

Na audiência pública solicitada pelo deputado Carlos Abicalil (PT), ex-presidente da CNTE, e promovida pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 28 de novembro de 2007, Juçara Dutra Vieira (presidente da CNTE), Helena de Freitas (Presidente da ANFOPE), Guiomar Namó de Mello (ex-conselheira do CNE) e João Batista de Oliveira (Instituto Alfa e Beto e consultor do BM) debateram os PL's N.º 1.172/2003 e N.º 1.088/2007, que versam sobre certificação de professores. Ambos estão sob a relatoria de Paulo Renato Souza. De acordo com a CNTE (2007b), a discussão foi marcada

por um “alto grau de polarização de idéias”, principalmente em relação à certificação de professores. Juçara Vieira e Helena de Freitas manifestaram uma posição claramente contrária à certificação. Juçara Vieira lembrou que “a CNTE não é contra a avaliação dos profissionais, porém, não admitirá políticas que penalizem apenas uma ponta do processo, desconsiderando os demais fatores” (CNTE, 2007b). Helena de Freitas alertou que “os alunos e o futuro do país correm risco de sofrerem com mais déficit de professores, que desestimulados e penalizados pela certificação, tenderão a procurar outros empregos” (CNTE, 2007b). Nesse sentido, enfatizou que a:

desresponsabilização do Estado para com a formação dos profissionais da educação (...) aliada aos projetos de certificação ora propostos, acabará por penalizar mais uma vez os educadores, que já são obrigados a pagar um curso de formação para lecionarem em escolas públicas, com sérios problemas de infra-estrutura, de violência e com salários extremamente aviltados, além do que não contam com políticas de formação continuada ofertada pelo poder público (CNTE, 2007b).

Por sua vez, Guiomar Namó de Mello e João Batista de Oliveira, defensores da proposta de certificação de professores, “desfilaram suas teorias sobre premiação meritória e seletividade da oferta educacional, as quais explicariam a necessidade da certificação” (CNTE, 2007b).

Apesar das resistências e do fato desses PL’s ainda estarem tramitando, alguns estados, como Bahia e São Paulo, se anteciparam e tomaram a iniciativa de certificar, avaliar desempenho e gratificar professores.

Na Bahia, o modelo de certificação de competências é desenvolvido pela Agência de Certificação Ocupacional da Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) desde 2001, quando a Secretaria de Educação do estado implantou o modelo, que já foi ampliado a outros setores, visando a regular a ocupação de cargos públicos. Esse modelo também já foi importado por outros estados, como Mato

Grosso do Sul e Acre, que realizam o exame de certificação para dirigentes escolares. Minas Gerais e Amapá também demonstraram interesse em aplicar este sistema, que já foi premiado e reconhecido pelo BID como exemplar.

A aprovação, em 2002, do Plano de Carreira do Magistério Público do estado da Bahia trouxe a vinculação do crescimento horizontal na carreira, ou seja, da mudança de classe dos professores, à aprovação nos exames de certificação e recertificação de competências. A mudança de classe, quando conquistada, concede ao professor o benefício de um aumento salarial aproximado de 20%. Atualmente, em função da entrada do PT no governo do estado, a certificação de professores está temporariamente suspensa. A Secretaria de Educação está reformulando o processo.

4. A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES RECOMENDADA PELO BANCO MUNDIAL

Além de ser recomendada em uma série de documentos nacionais, a proposta de certificação de professores também pode ser encontrada em documentos de OM’s, como o BM, associada à idéia de avaliação e gratificação por desempenho.

O BM (2000) parte do diagnóstico de que a baixa qualidade da educação no país deve-se à deficiência dos cursos que formam os professores. Considera que a formação inicial é ineficiente, pois os cursos ofertados pelas Escolas Normais são “academicamente fracos” e aqueles ofertados pelas universidades são “excessivamente teóricos” (BM, 2000, p. 39).

Naquela conjuntura, o relatório apontava os *Institutos Superiores de Educação (ISE’s)* como uma possível solução. Compatíveis com as tendências internacionais, os ISES enquadram-se num tipo de educação terciária não universitária que poderia produzir um novo tipo de professor. O BM (2000) acreditava que deslocando a formação de professores para

os ISE's, os cursos existentes seriam forçados a se reestruturar e reorientar-se substancialmente num curto período de tempo, dependendo da flexibilidade institucional para isso.

No Brasil, os ISE's foram implantados durante o governo FHC, por meio do Decreto N.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dava aos mesmos a prerrogativa para a formação de professores. Contudo, uma reforma na qualidade da educação num país de dimensões continentais e sistema descentralizado como o Brasil requer um conjunto de mecanismos articulados, além da formação e da certificação docente.

Para o BM (2000), é preciso fomentar o sistema de acreditação das instituições formadoras, com avaliação por pares; fazer Provão para avaliar os cursos universitários; e desenvolver parâmetros para um processo de avaliação de professores e certificação inicial e periódica (BM, 2000). De acordo com o relatório do BM (2000, p. 10), “a certificação oferece uma clara e poderosa mensagem às Instituições formadoras sobre que ‘produto’ se espera delas” (sic).

O BM acredita que um rigoroso processo de certificação, baseado em padrões de ensino razoavelmente exigentes, é uma das mais eficazes ferramentas para os governos melhorarem a qualidade do professor, porque garante que somente os professores com os atributos que fazem uma diferença em sala de aula sejam contratados (BM, 2000).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fazer a apologia da certificação, os OM's, governos e gestores ressaltam a qualidade do professor e da educação e a eficiência na aprendizagem. Entretanto, ocultam os aspectos políticos de controle e racionalização subjacentes a esse processo. Associada à noção de *accountability*, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários

docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe.

Ao estabelecer parâmetros e indicadores e instituir avaliações periódicas, a certificação tenta neutralizar as instituições formadoras. A disputa se dá pela formação dos futuros professores que, por sua vez, são os formadores das futuras gerações. Contudo, se a certificação é um processo que atesta que um professor está apto, preparado, pronto, ajustado, ou, como afirma o BM (2000), que serve para lecionar (*fits to teach*), convém lembrarmos de que este instrumento faz uma aferição do nível mínimo de “saber-fazer” esperado desse professor. Entretanto, acreditamos que sempre haverá espaço para que a formação abranja outros aspectos além do mínimo esperado, como a formação política do professor, a capacidade de análise crítica da realidade, de suas contradições, do questionamento sobre quem educa o educador e quem certifica o educador.

Os dados encontrados nessa pesquisa documental permitem inferir que a certificação de professores, nos moldes propostos, pode conduzir, a médio e longo prazo, a um contingente de professores tecnicamente competentes e devidamente segmentados e despolitizados. Essa meta, recomendada pelos consultores dos OM's, aqui entendidos como intelectuais orgânicos do capital, certamente cumpre um papel no processo de reprodução da sociabilidade capitalista. Ao serem publicados, visando a produzir o consenso em torno das reformas, contraditoriamente, esses documentos dos OM's indicam um caminho que nós, que lutamos por uma nova ordem social, precisamos justamente reforçar em nossos

CERTIFICAÇÃO E GESTÃO DE PROFESSORES

curso de formação inicial e continuada de professores: a formação teórica, a natureza científica, a perspectiva da práxis e a dimensão política da formação do professor.

T & M

Texto recebido em setembro de 2008.
Aprovado para publicação em outubro de 2008.

SOBRE AS AUTORAS:

Eneida Oto Shiroma é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Mara Cristina Schneider é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq. Ambas participam do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO/UFSC. Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa “Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente”, financiado pelo CNPq. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no VII Seminário da Rede Estrado realizado na UBA, em Buenos Aires, em julho de 2008.

NOTAS

¹ Informações disponíveis em: <http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html>. Acesso em: 09 mai. 2008.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Brazil:** teachers development and incentives. A strategic framework. Washington, EUA, 2000. Disponível em: <<http://www1.worldbank.org/education/est/resources/domains/teachers.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **PROJETO DE LEI N.º 1.088.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências. Autoria: Gastão Vieira, 2007. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/460602.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. GABINETE DO MINISTRO. **PORTARIA N.º 1.403, DE 9 DE JUNHO DE 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. DOU de 10/06/2003 – Seção I – p. 50. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/formacao_profissionais/sistema_certificacao.rtf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER N.º CNE/CP 009/2001.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em: 08/05/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO N.º CNE/CP 001/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Aprovado em: 18/02/2002. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/projeto_pedagogico/CP012002.pdf>. Acesso em: 30 set. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência. Anos iniciais do ensino fundamental**, Toda Criança Aprendendo, 2003b. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/ftp/Livreto.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

____. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência (documento para discussão)**, Toda Criança Aprendendo, 2003a. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Audiência pública sobre certificação e currículo mínimo será dia 28**, 2007a. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=349&Itemid=85>. Acesso em: 29 abr. 2008.

____. **Câmara discute certificação de professores e currículo mínimo**. CNTE Informa 413 - 06 de dezembro de 2007, 2007b. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=454&Itemid=85>. Acesso em: 28 fev. 2008.

FIDALGO, Fernando; SANTOS, Neide E. P. dos. **A centralidade da certificação de competências no Brasil**, 2004. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt09/t0915.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 17-44.

____. Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente. **Adusp**, São Paulo, 2004, p. 43-52.

____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003b.

____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

____. **Todo Educador Aprendendo (Lições do I Encontro Nacional)**. Brasília, MEC/ANFOPE, set. 2003a.

IRIGOIN, María; VARGAS, Fernando. **Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud**. Montevideo: Cinterfor, 2002.

MELLO, Guiomar N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14 - n. 1, São Paulo, Jan./Mar. 2000, p. 98-110.

____. **Social democracia e educação: teses para discussão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.