CERTIFICAÇÃO E GESTÃO DE PROFESSORES

Eneida Oto Shiroma (UFSC) eneida@ced.ufsc.br
Mara Cristina Schneider (UFSC) maraefra@yahoo.com.br

Introdução

O objetivo deste estudo é discutir a proposta de certificação de professores recomendada por organismos internacionais e em vias de implantação no Brasil.

A justificativa anunciada para a implementação da certificação é a melhoria da qualidade da educação. 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, o governo opta justamente pela certificação?

Para responder a esta questão analisamos documentos nacionais, do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre certificação de professores, bem como as políticas de avaliação e gratificação por desempenho a ela vinculadas.

No Brasil, a proposta de certificação de professores começou a ganhar visibilidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação, em maio de 2001, do Parecer CNE/CP 009/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que embasa o documento das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Desde então, a certificação de professores foi adquirindo progressiva centralidade nos discursos oficiais como um caminho para a melhoria da qualidade da educação básica.

Gestada durante o governo anterior, a tentativa de implementação da proposta de certificação tem continuidade no governo Lula através de Projeto de Lei (PL) n.º 1088/2007, em discussão na Câmara dos Deputados. A seguir, apresentaremos os documentos analisados com o objetivo de contextualizar a construção da proposta de certificação de professores no Brasil.

Gênese da proposta de certificação de professores no Brasil

A certificação de competências é definida por Vargas e Irigoin (2002, p.161) 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 situaram-se no âmbito do setor produtivo, visando à certificação da experiência prática dos trabalhadores. Entretanto, Mello acredita que iniciativas do setor produtivo, como a certificação de competências, são relevantes para o campo educacional porque podem lhe servir de modelo. Convencida do papel positivo da certificação de competências na educação profissional, Mello (2000, p. 109) afirma que "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".

A certificação de professores foi proposta por Guiomar Namo de Mello na obra "Social-democracia e educação: teses para discussão", publicada em 1990. Neste livro, a autora reclamava a necessidade de uma "revolução educacional" no Brasil, pois havia "total ausência de": "cobrança e responsabilização", "mecanismos de (...) controle e fiscalização (...) no ensino", "avaliação de resultados", entre outros aspectos (MELLO, 1990, p. 24-25).

Para Mello, a "revolução educacional" deveria "ser construída em cima do mote 'mais cidadania, melhor governo, menos Estado'", a partir do qual os interesses educacionais do indivíduo se sobreporiam aos interesses do Estado (MELLO, 1990, p.25). Esse pensamento estava fundamentado numa crítica ao Estado "agigantado", o qual, segundo a autora, deveria passar por "um efetivo enxugamento e real modernização" para se tornar mais eficaz e, assim, poder contribuir com a realização da "revolução educacional" (IDEM, p. 25, 27).

As implicações desta proposta articulam-se às recomendações neoliberais de redefinição do papel do Estado. Nessa perspectiva, as organizações e intelectuais que propõem a certificação, o fazem de modo articulado a estes aspectos. Assim, concebem o ensino como uma competência meramente técnica, desideologizada, dentro de uma visão pragmática; defendem a redução ou extinção dos sindicatos de professores, considerados obstáculos à reforma educacional; promovem uma cultura de avaliação baseada no desempenho, com a finalidade de responsabilizar, ranquear e dividir os professores; reduzem a responsabilidade do Estado nos gastos públicos com pessoal, recomendando salários individualizados, baseados em desempenho, entre outros. Apesar de anunciadas em 1990 no Brasil, essas teses foram secundarizadas no debate educacional nacional, que priorizou as disputas em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

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 à publico 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 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 Superior[1]. O documento de Mello, de 1999, fundamentou, em grande parte, o texto dessas diretrizes, especialmente no que tange à proposta de criação de um Sistema Nacional de Certificação esboçada pela autora (FREITAS, 1999).

Mello 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). Entretanto, independentemente de sua origem, para a autora, a instituição adequada é aquela que "conseguir construir, ao longo do curso, o perfil profissional docente que o país necessita para implementar a reforma da educação básica" (MELLO, 2000, p. 106).

Um "impacto mais controverso" desse sistema de certificação, segundo Mello, seria 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

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

> resultados por meio de um sistema mais competitivo de acesso aos recursos (MELLO, 2000, p. 106).

Tal impacto se articula à redução do compromisso 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 nos fazem 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 brasileiros, que buscam transferir conceitos de gestão e ferramentas de avaliação da qualidade do setor produtivo para o serviço público (MELLO, 2000).

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 (MELLO, 2000, 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, aparece como um instrumento que pode avaliar se o professor está aprendendo ao longo da vida, os conteúdos dessa aprendizagem e o modo como ele mobiliza esses conteúdos para resolver situações-problema, ou seja, as suas competências (CNE, 2001). 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).

Nesse sentido, a certificação constitui uma política de cunho avaliativo e regulador, que está de acordo com o novo papel assumido pelo Estado no contexto do capitalismo contemporâneo. 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 - compreendida, nesse contexto, como aquisição de competências -, afasta-os de suas categorias e organizações (FREITAS, 2002).

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).

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. A avaliação dos cursos de formação, por exemplo, "deve ser periódica e sistemática, incluir procedimentos e processos diversificados – institucional, *de resultados*, de processos - e incidir sobre todos os aspectos relevantes – conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de professores (...)" (CNE, 2001, p. 51, sem grifo no original).

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).

Em 2002, a proposta de certificação de professores ganhou relativo impulso com a Conferência Regional intitulada "O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades". Esse evento foi realizado em Brasília, com a participação dos representantes dos Ministérios da Educação de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname, os quais, assinam uma carta de recomendações ao final do mesmo.

Das catorze estratégias recomendadas na carta, seis referiam-se à temática da certificação, avaliação e gratificação de professores, evidenciando uma grande preocupação dos Ministérios em desenvolver políticas voltadas à avaliação e certificação docente. Para Freitas, 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*", acima discutidas (FREITAS, 2003b, p. 1100, grifo no original).

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. Essas matrizes, segundo o MEC, foram estabelecidas de forma coletiva, participativa e democrática por "mais de 7 mil profissionais da educação", em 27 encontros estaduais e um encontro nacional, ocorridos em agosto e setembro de 2003, respectivamente (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.

Em 2003, tivemos a elaboração de outro PL vinculado à certificação de professores. O PL N.º 1.172, de autoria de Raquel Teixeira[2] (PSDB), atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, que dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público. Esta política será integrada por medidas para valorizar o

[2] Raquel Teixeira também foi relatora do Parecer CNE/CP 009/01.

magistério e mecanismos para certificar os docentes, os quais, inscritos em programas de formação inicial e continuada, vinculadas a essa política, poderão candidatar-se a bolsas de estudo ou de crédito educativo. Os docentes beneficiados por essa bolsa deverão, em contrapartida, exercer atividades de tutoria junto às escolas públicas de ensino fundamental.

O relator deste PL**,** Paulo Renato Souza (PSDB), de parecer favorável, destaca que o mesmo trata "de matéria relevante: a valorização do magistério, por meio de políticas de formação e certificação, estimuladas por bolsas de estudos e outras formas de financiamento". Paulo Renato também é o relator de outro PL que se refere à certificação de professores. O PL N.º 1.088, de 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 ex-ministro da educação, Paulo Renato, 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.

Os dois PLs, acima, foram repudiados conjuntamente 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 para atuarem 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 Namo de Mello (ex-conselheira do CNE) e João Batista Oliveira (Instituto Alfa e Beto) debateram os PLs N.º 1.172/2003 e N.° 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, os defensores da proposta de certificação de professores, "representantes, assumidamente, do neoliberalismo, desfilaram suas teorias sobre premiação meritória e seletividade da oferta educacional, as quais explicariam a necessidade da certificação" (CNTE, 2007b).

A despeito das resistências e ao fato de que estes projetos (Parecer CNE/CP 009/01 e Portaria N.º 1.403/2003) sobre a instituição de um sistema nacional de certificação ainda estarem em tramitação, alguns estados, como São Paulo e Bahia, se anteciparam e tomaram a iniciativa de certificar, avaliar desempenho e gratificar professores.

Na Bahia, o sistema de certificação, desenvolvido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) e implantado pela Secretaria de Educação do estado em 2001, foi ampliado a outros setores, visando a regular a ocupação de cargos públicos. Em 2003, foi aprovado o "Plano de Carreira do Magistério Público" que vincula "crescimento horizontal na carreira à certificação ocupacional e a re-certificações a cada três anos" (PORTAL DO SERVIDOR, 2004). A FLEM possui inclusive uma Agência de Certificação Ocupacional. Outros estados como Mato Grosso do Sul e Acre já realizam exames desenvolvidos pela FLEM, e Minas Gerais e Amapá demonstraram

interesse em aplicar este sistema, que já foi premiado e reconhecido pelo BID como exemplar.

A certificação de professores recomendada pelos Bancos

A atual estratégia do BID para o setor educacional é orientada, entre outros aspectos, pela urgência de introduzir políticas centradas nos docentes e políticas de melhoramento da qualidade do ensino, cuja implementação, via reforma do ensino, têm se deparado com a resistência dos sindicatos de docentes (2005).

Segundo o BID, os sistemas de educação e de capacitação latino-americanos devem utilizar os resultados das provas para avaliar o desempenho docente e, assim, planejar sua capacitação e remuneração. A capacitação inadequada dos docentes, principalmente em ciências e matemática, também sugere a necessidade de avaliar as instituições formadoras. Os programas de capacitação durante o serviço não geraram melhorias na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para o BID, deveriam existir sistemas de incentivos que recompensassem a competência dos docentes e nas práticas em aula. Então, a melhoria do ensino tem como pressuposto a avaliação dos docentes e a introdução de padrões, licenças e certificações docentes. Nesse sentido, o BID (2005) acredita que melhorar a aprendizagem dos alunos pressupõe melhorar a qualidade do ensino, o que inclui realizar reformas na formação inicial dos docentes, introduzir avaliações e exames de licença.

A capacitação em serviço tem gerado resultados pouco satisfatórios em sala de aula. O BID destaca que, no Chile e no Brasil, os programas estão carregados de teoria e de psicologia evolutiva, repercutindo em uma formação deficiente do professor. Uma capacitação muito teórica, na visão do banco, nega aos docentes as necessárias pedagogias, técnicas e métodos de ensino. Então, para garantir a qualidade da formação do professor, o BID propõe a realização de exames de licença, os quais estabeleceriam padrões para os docentes. Além disso, para melhorar a

qualidade do ensino, o BID recomenda a sua vinculação a salários e sistemas de incentivos.

Por outro lado, a reforma do ensino tem se deparado com a resistência dos sindicatos de docentes que gera um ambiente político conflitivo. Diante dessa resistência, o BID (2005) destaca a importância de se construir um consenso em torno das reformas, pois a melhora na qualidade do ensino, via reforma, pressupõe viabilidade política, que pode ser impulsionada, entre outros fatores, pela fragmentação desses sindicatos.

Um aspecto que o BID considera positivo, é que as agências de capacitação da região estão se fundamentando na noção de competência, definida como a capacidade individual de utilizar *know-how*, habilidades ou conhecimentos para resolver problemas. A certificação de competências comprova resultados, quer dizer, o desempenho real do trabalhador. Diante disso, o BID afirma que este enfoque está mais protegido contra falhas do que os meios tradicionais de certificação, que se apóiam em processos (2005). O processo de certificação de competências cria uma hierarquia de habilidades e responsabilidades cada vez mais complexas, o que gera uma arquitetura organizativa que permite às empresas ou às escolas manejar seus recursos humanos, a necessidade dos mesmos e vincular os mecanismos de incentivos ao desempenho de um determinado nível de competência (BID, 2005).

Na mesma direção, o BM publicou, em 2000, um relatório muito relevante e pouco discutido pelos educadores brasileiros, intitulado *Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*. Dentre as várias medidas propostas nesse documento, para a melhoria da qualidade da educação, estão o desenvolvimento profissional dos professores e a certificação.

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

Naquela conjuntura, o relatório apontava os *Institutos Superiores de Educação (ISEs)* 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 acreditava que deslocando a formação de professores para os ISEs, 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, essa medida foi implantada durante o governo FHC, por meio do Decreto N.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dando aos ISEs 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, é preciso fomentar o sistema de acreditação das instituições formadoras, com avaliação por pares; Provão para avaliar os cursos universitários; e desenvolver parâmetros para um processo de avaliação de professores e certificação inicial e periódica (BM, 2000, p. 9). De acordo com o relatório do BM, "a certificação oferece uma clara e poderosa mensagem às Instituições formadoras sobre que "produto" se espera delas" (sic).

Cabe indagar: afinal, que tipo de professor melhor define o produto esperado pelo Banco?

Para Jeffrey Puryear, co-diretor do *Partnership for the Revitalization of Education in the Americas* (PREAL), "o maior obstáculo para melhorar a educação na América Latina atualmente é político - e se você não enfrentar estes desafios políticos, ter soluções técnicas não é suficiente".

Considerações finais

Para fazer a apologia da certificação, os Organismos multilaterais, 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, tende a 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 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, quer dizer, ou como afirma o BM (2000) que ele serve para lecionar (*fits to teach*), convém lembrarmo-nos de que este instrumento faz uma aferição do nível mínimo de "saber-fazer" esperado desse professor. Entretanto, 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, pretende conduzir, a médio e longo prazo, a um contingente de professores tecnicamente competentes e devidamente segmentados e despolitizados. Essa meta, recomendada pelos consultores dos bancos multilaterais, aqui entendidos como intelectuais orgânicos do capital, certamente cumpre um papel no processo de reprodução da sociabilidade capitalista, a favor, portanto, dos interesses capitalistas. Ao serem publicados, visando produzir o consenso em torno das reformas, contraditoriamente, esses documentos das agências multilaterais indicam um caminho que nós, que lutamos por uma nova ordem social, precisamos reforçar em nossos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores: justamente a formação teórica, a natureza

científica, a perspectiva da práxis e a dimensão política da formação do professor.

Referências Bibliográficas

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Hacia la expansión del capital de conocimiento de América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID para la educación y la capacitación (BORRADOR).** Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Sostenible, 2005. Disponível em: <http://www.iadb.org/sds/doc/edu-strategy-framework_s.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2007.

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.

BRASÍLIA. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **PROJETO DE LEI N.º 1.088.** Altera a Lei nº 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.

___. **PROJETO DE LEI N.º 1.172.** Dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público. Autoria: Raquel F. A. Teixeira, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/proposicoes/chamadaExterna.html?link=http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=118120>. Acesso em: 23 abr. 2008.

BRASÍLIA. GABINETE DO MINISTRO. **PORTARIA Nº 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.

BRASÍLIA. 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: 8/5/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASÍLIA. 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. (Brasil). **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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

___. Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente. **Adusp**, São Paulo, 2004, p. 43-52. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/32/r32a04.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

___. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003b. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/certificacion_docente_formacion_educador.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

___. 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. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

___. **Todo Educador Aprendendo (Lições do I Encontro Nacional).** Brasília, MEC/ANFOPE, set. 2003a. Disponível em: <www.forgrad.org.br/arquivo/texto-encontro_certificacao_helena_freitas.doc**>**. Acesso em: 29 abr. 2008.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2008.

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

PORTAL DO SERVIDOR. **Sistema de Certificação Ocupacional da FLEM ganha Top de RH.** 22/11/2004. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/ant_nonline_view.asp?cod=1382> . Acesso em: 25 abr. 2008.

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