

MARA CRISTINA SCHNEIDER

**CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES:
contradições de uma política**

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Eneida Oto Shiroma.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Aos que ensinam lutando e aos que lutam ensinando.

Ouvimos dizer: Não queres continuar a trabalhar conosco

1

Ouvimos dizer: Não queres continuar a trabalhar
conosco.
Estás arrasado. Já não podes andar de cá para lá.
Estás muito cansado. Já não és capaz de aprender.
Estás liquidado.
Não se pode exigir de ti que faças mais.
Pois fica sabendo:
Nós exigimo-lo.
Se estiveres cansado e adormeceres
Ninguém te acordará nem dirá:
Levanta-te, está aqui a comida.
Porque é que a comida havia de estar ali?
Se não podes andar de cá pra lá
Ficarás estendido. Ninguém
Te irá buscar e dizer:
Houve uma revolução. As fábricas
Esperam por ti.
Porque é que havia de haver uma revolução?
Quando estiveres morto, virão enterrar-te
Quer tu sejas ou não culpado da tua morte.
Tu dizes:
Que já lutaste muito tempo. Que já não podes lutar
mais.
Pois ouve:
Quer tu tenhas culpa ou não:
Se já não podes lutar mais, serás destruído.

2

Dizes tu:
Que esperaste muito tempo. Que já não podes ter
esperanças.
Que esperavas tu?
Que a luta fosse fácil?
Não é esse o caso:
A nossa situação é pior do que tu julgavas.
É assim:
Se não levarmos a cabo o sobre-humano
Estamos perdidos.
Se não pudermos fazer o que ninguém de nós pode
exigir
Afundar-nos-emos.
Os nossos inimigos só esperam
Que nós nos cansemos.
Quando a luta é mais encarniçada
É que os lutadores estão mais cansados.
Os lutadores que estão cansados demais perdem a
batalha.

(Bertold Brecht)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que se sentiram partícipes da construção deste trabalho, em especial:

Às Professoras Helena de Freitas, Roselane Campos e Olinda Evangelista, pela participação na Banca Examinadora da qualificação e da defesa e por suas preciosas contribuições, sugestões e análises. Aprendi muito com vocês.

À Professora Célia Vendramini, pela participação na Banca Examinadora da qualificação, pelo acompanhamento deste estudo na disciplina Seminário de Dissertação II e pelos importantes subsídios teórico-metodológicos. Tornastes-te um referencial humano para mim pela humildade, simplicidade, engajamento político e seriedade teórico-metodológica.

Aos meus pais e ao CNPq, por terem financiado esta pesquisa, possibilitando dedicar-me exclusivamente a ela, ir a Salvador realizar a pesquisa de campo, dentre tantas outras coisas.

À Universidade Pública, Gratuita, de Qualidade e Socialmente Referenciada, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e à Associação dos Pós-Graduandos (APG/UFSC), pelas condições cada vez mais raras, mas não por isso dadas, de formação teórica, crítica, científica, política e humana.

Aos professores do PPGE, pela atenção, dedicação, compreensão, humanidade, rigorosidade e receptividade.

Aos colegas do mestrado, doutorado, GEPETO, MNCR e APG, pelo aprendizado propiciado com as discussões, militância e luta. Sentirei muito a falta de vocês.

Aos professores e dirigentes escolares entrevistados na Bahia, cuja participação foi fundamental para a qualidade da discussão iniciada neste trabalho. Obrigada de coração. Espero reencontrá-los.

À FLEM, SEE/BA e APLB-Sindicato, por terem aceito participar desta pesquisa, concedendo entrevistas e fornecendo documentos.

Às Professoras Celi Taffarel e Iracy Picanço, diretoras da Faculdade de Educação da UFBA, pela atenção, esforço e dedicação em viabilizar o contato e a realização das entrevistas com os representantes das instituições acima. À Professora Celi ainda por abrir-me o Recôncavo Baiano e ensinar a amar a humanidade.

A Laurentina, Liberta, Fabrício e Rita (família de Amália), pessoas maravilhosas que me receberam em Salvador e que, durante duas semanas, me trataram com todo o carinho e atenção, me apoiando e incentivando. Obrigada por tudo. Ficarei com saudades!

Aos colegas de moradia: Juliano, Égide, Cleiton e Oberdã. Obrigada e desculpa pelos erros. Desejo sucesso a vocês.

Ao ex-companheiro Joel.

Aos amigos velhos e novos: Salete, Vandi, Vilmar, Vanessa, Mauro, Adri, Xibaba, Anelise, Juliana, Angélica, Janete, Márcia, David, Tina, Jane, Ciça, Carol, Érico, Mariza, Léa, Adri Turmina, Kátia, Oberdã, Santiago e tantos mais.

A Amália e Joce, pela amizade que construímos. Vocês são pessoas maravilhosas, exemplos de determinação. Muito aprendi com vocês. Joce, muito obrigada por me ajudar com a formatação do trabalho e por receber-me em sua vida. Obrigada também ao Altair e à Olinda.

Aos professores, cujo conhecimento produzido fundamentou a análise crítica da política de certificação de professores.

À Professora Orientadora Eneida Oto Shiroma, sobre quem tenho muitos elogios a fazer, mas que, em palavras, não podem ser expressos com a profundidade que eu os tenho. Levarei você como uma referência pessoal e profissional por toda a vida. Obrigada pela receptividade, pelo respeito, pela paciência, pelos ensinamentos, pelo crescimento, pela presença, pelo bom-humor, pela compreensão, atenção e preocupação. Desculpe as falhas; fatos tristes, mas necessários na medida em que possibilitaram conhecer-me melhor e melhorar como ser humano, como pesquisadora e como militante.

RESUMO

Nesta pesquisa procuro analisar a política de certificação de professores e suas implicações sobre os professores, a categoria e a carreira docente. Discuto as determinações dessa política a fim de compreender os interesses que fundamentaram sua elaboração. Analiso o contexto econômico e político no qual ela se insere. A certificação de competências é uma proposta que emerge do setor produtivo e visa certificar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelo trabalhador no contexto formal e não-formal de ensino. A certificação de professores é recomendada pelo Banco Mundial (BM) como uma das mais eficazes ferramentas de promoção da qualidade do ensino. As articulações de organismos multilaterais, governos, setor privado em torno da educação brasileira desafiam a explicar a lógica norteadora dessa política. Com este intuito, busco problematizar a política de certificação de modo a tornar explícitas suas mediações e contradições. Para alcançar esses objetivos utilizo o materialismo histórico como referencial teórico-metodológico e desenvolvo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O estudo de caso sobre o projeto de certificação desenvolvido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) na Bahia, no período de 2001 a 2006, nas gestões do PFL/DEM, foi complementado pela análise de documentos nacionais e do BM. As “vantagens” enfatizadas pelo BM apontam a certificação como uma estratégia para a produção do professor eficaz. Apoiando-se em discurso sobre a qualidade e no objetivo de melhorar os indicadores educacionais, o governo da Bahia lança o “Projeto de Certificação de Profissionais de Educação” e convida a FLEM para desenvolvê-lo. Os resultados deste estudo evidenciam que a política de certificação de professores, além de não conduzir à melhoria da qualidade da educação na Bahia, produziu segmentações entre os professores, prejuízos à categoria docente e transformou-se em ferramenta para o gerenciamento da carreira docente. Ademais, indicam que a política de certificação foi criada não por demandas de educadores, mas para atender a uma preocupação de fundo: a sustentabilidade fiscal. Desse modo, a política de certificação foi utilizada como mecanismo para conter os aumentos salariais de uma das maiores categorias do serviço público: os professores.

Palavras-Chave: Certificação de Professores. Professores. Carreira Docente. Avaliação de Competências.

ABSTRACT

This research aims to analyze the policy for certification of teachers and its implication on teachers, the teaching category and the teaching career. The provisions of this policy are here discussed in order to provide an understanding of the interests that fundament its development. The economic-political context in which it is inserted is here analyzed. Skills certification is a proposal that emerges from the productive sector to certify the knowledge and skills acquired by workers in the formal and non-formal education. The certification of teachers is recommended by World Bank (WB) as one of the most effective tools in promoting quality education. The combination of multilateral agencies, governments and private sector around the Brazilian education represent a challenge to explain the logic guiding the policy. With this purpose, the politics of certification is here discussed to make its mediations and contradictions more explicit. To achieve these objectives the historical materialism is used as a theoretical framework and methodological reference, and bibliographical, documental and field research is undertaken. The case study on the project for certification developed by the Luiz Eduardo Magalhaes Foundation (FLEM) in Bahia, on the period 2001 to 2006, under the management of the PFL/DEM political party, was complemented by analysis of national documents and the WB. The “advantages” pointed out by the WB indicate the certification as a strategy for the production of effective teachers. Grounded on the discourse on quality and on the aim to improve the educational indicators, the government of Bahia launched the “*Project for the Certification of Professional Educators*” and invites the FLEM to develop it. The results of this study show that the policy for the certification of teachers, not only did not result in better quality education in Bahia, but it produced segmentation amongst teachers, damaged the teaching career and turned into a tool for the management of the teaching profession. Moreover, the results indicated that the policy of certification was created not by demands of educators, but to serve interests of background: fiscal sustainability. Thus, the policy of certification has been used as a mechanism to control salary increases of one of the largest categories withi the public service: the teachers.

Keywords: Certification of Teachers; Teachers; Teaching Career; Assessment of Skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas do sistema de certificação ocupacional da FLEM, segundo diferentes autores.....	102
Quadro 2: Exame de certificação do dirigente escolar.....	126
Quadro 3: Exame de recertificação do dirigente escolar.....	126
Quadro 4: Exame de certificação do professor alfabetizador.....	140
Quadro 5: Exame de certificação do professor de disciplina.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Slogan da campanha publicitária do PEV.....	76
Figura 2: Parcerias da FLEM.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACERT	Agência de Certificação Ocupacional
ACM	Antônio Carlos Magalhães
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AIR	Instituto Americano de Pesquisa
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bio.	Biologia
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CENPEC	Centro para Pesquisas em Educação, Cultura & Ação Comunitária
CEPAL	Comissão de Assuntos Econômicos para a América Latina
CEREQ	Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificações
CET	Condições Especiais de Trabalho
CICP	Comissão Interministerial de Certificação Profissional
Ciên.	Ciências
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNCP	Comissão Nacional de Certificação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas

DF	Distrito Federal
Ed. Fís.	Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fil.	Filosofia
Fís.	Física
FLEM	Fundação Luis Eduardo Magalhães
FMI	Fundo Monetário Internacional
Geo.	Geografia
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GO	Estado de Goiás
His.	História
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE	Instituto Superior de Educação
ISO	Organização Internacional de Normalização
L. Esp.	Língua Espanhola
L. Fra.	Língua Francesa
L. Ing.	Língua Inglesa
L. Port. e Lit.	Língua Portuguesa e Literatura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Estado do Maranhão
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
Mat.	Matemática
MBA	Mestre em Administração de Negócios
MEC	Ministério da Educação
MG	Estado de Minas Gerais
MS	Estado de Mato Grosso do Sul
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

NOCA	<i>National Organization for Competency Assurance</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organismos Multilaterais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (S.A.)
PEV	Programa Educar para Vencer
PFL	Partido da Frente Liberal
PhD	Pós-Doutor
PIP	Plano de Implementação do Projeto de Educação da Bahia
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público-Privada
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROGESTÃO	Programa Nacional de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QD	Questões Discursivas
QME	Questões de Múltipla Escolha
QP	Questões Práticas
Quí.	Química
RH	Recursos Humanos
RS	Rio Grande do Sul
SAC	Sistema de Atendimento ao Cidadão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEE/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional
Sociol.	Sociologia
SP	Estado de São Paulo
TAP	Teste de Aula Prática
TCE	Teste de Conhecimentos Específicos
TCELP	Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa
TCGE	Teste de Competências Gerais do Educador
TLPLR	Teste de Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Redação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Justificativa.....	20
Objetivos.....	26
Referencial teórico-metodológico.....	26
Situando a política de certificação de professores no contexto do capitalismo contemporâneo.....	27
Metodologia e estrutura do texto.....	34
CAPÍTULO 1: A GÊNESE DA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	37
1.1. A certificação de competências dos trabalhadores.....	37
1.2 Análise do documento “ <i>Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework</i> ” do BM e das justificativas apresentadas para implantar a certificação de professores.....	45
1.3 Estudo da tramitação do PL N.º 1.088/2007 e seus antecedentes.....	55
1.4 O aparato jurídico da certificação de professores.....	61
CAPÍTULO 2: A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA: UM ESTUDO DE CASO.....	71
2.1 A certificação de professores como um projeto de governo.....	74
2.2 Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM): uma instituição a serviço da modernização gerencial da administração pública e da escola pública.....	84
2.3 O sistema de certificação ocupacional da FLEM.....	96
2.4 O processo de certificação de professores e dirigentes escolares na Bahia.....	121
2.4.1 O exame de certificação ocupacional do dirigentes escolar.....	121

2.4.2 O exame de certificação ocupacional dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia.....	136
2.4.2.1 A certificação do professor alfabetizador.....	136
2.4.2.2 A certificação do professor de disciplina.....	142

CAPÍTULO 3: AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO SOBRE O PROFESSOR, A CATEGORIA E A CARREIRA DOCENTE.....148

3.1 As implicações da política de certificação ocupacional sobre o professor.....	148
3.2 Promoção na carreira: uma discussão a partir dos critérios “tempo de serviço” e “certificação” e suas repercussões sobre a categoria e a carreira docente.....	168

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186

REFERÊNCIAS.....191

ANEXOS.....212

INTRODUÇÃO

O processo de reestruturação produtiva tem induzido mudanças em vários campos da totalidade social. De acordo com Fontana (2005, p. 12), as reformas implementadas no sistema de produção “tendem a deslocar para a escola as novas demandas produtivas, determinando a elaboração de políticas e reformas educacionais”. A expansão e a reprodução do capital implicam, além de transformações na estrutura econômico-social, reformas no campo educacional. Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2005), tais reformas têm o objetivo, entre outros, de atender às demandas do capital no que se refere à formação de um trabalhador cada vez mais qualificado, flexível e versátil, em constante aprendizagem, adaptável para sobreviver num contexto de crescente extinção de postos de trabalho.

A demanda do capital pela formação de um novo trabalhador não se limita ao âmbito produtivo, estendendo-se à formação do professor (OLIVEIRA, 2003). Ao analisarem o “Relatório Delors”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1998, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 68) percebem que “o professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI”. Segundo a UNESCO, o cumprimento de tal “missão” pressuporia que esse professor fosse competente, profissional, devoto, bem como possuidor de “outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 68-69).

Oliveira (2003) observa que para o Banco Mundial (BM), um trabalhador competente deveria ser capaz de satisfazer as novas exigências do setor produtivo de maneira prática e dinâmica, obtendo eficiência e sucesso nas ações empreendidas. Um professor competente, tal qual o trabalhador do futuro delineado pelos intelectuais defensores do projeto do capital, deveria ser capaz de aprender a aprender e aprender ao longo da vida, ou seja, ter autonomia para atualizar individual e continuamente os seus conhecimentos, habilidades e atitudes para corresponder com sucesso e, antes de tudo, às exigências dos postos e do mercado de trabalho.

De acordo com Campos (2004, p. 2), a difusão da noção de competências e da pedagogia das competências no Brasil ocorre “sob a tutela do Estado, mediada pelas reformas educacionais que, ao longo da década de 1990, imprimiram novas diretrizes para as

modalidades educativas que constituem o sistema nacional de educação”. Conforme Campos (2004), a noção de competências, de origem empresarial,

não orienta apenas os currículos de formação, mas tende a tornar-se importante instrumento de gestão do magistério, com repercussões em termos de remuneração, carreira e formação continuada. Para além das intenções declaradas, o projeto de profissionalização proposto visa construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas, pelas novas formas de sociabilidade, que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas (CAMPOS, 2004, p. 1).

O perfil de professor desenhado pelos “reformadores” da educação deveria ser “capaz de responder às ‘novas’ tarefas colocadas aos sistemas educacionais: propiciar a construção das competências necessárias à constituição de sujeitos sociais dotados da adaptabilidade necessária à inserção em contextos sociais marcados cada vez mais pela incerteza” (CAMPOS, 2004, p. 1).

Apoiando-se no documento “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), Dellanoy e Sedlacek (2000, p. 26), consultores do BM que elaboraram o relatório *Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*, afirmam que os professores devem ser capazes de analisar e refletir continuamente sobre a sua prática; avaliar o progresso do aluno para reformar os planos de aula; atender as demandas da sociedade em suas práticas educacionais; usar eficazmente diferentes materiais e recursos; dominar o conteúdo de sua disciplina; gerenciar o seu próprio desenvolvimento profissional, entre outras coisas. Estes autores (2000) declaram que a certificação é um processo por meio do qual se declara, de forma técnica ou profissional, que um professor serve ou tem aptidão individual para ensinar (“*fit to teach*”) (DELLANOY; SEDLACEK, 2000, p. 55). Tal concepção se distingue do conceito de licença para ensinar e da contratação propriamente dita (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Segundo Hashimoto (2004a, p. 4), a certificação difere da “licença para o exercício profissional”, pois esta pressupõe a “avaliação realizada por instituição reconhecida e autorizada pelo Ministério da Educação e/ou organismos de classe, para autorizar o exercício de uma profissão”.

A certificação de professores é assimilada por Dellanoy e Sedlacek (2000) como uma das mais eficazes ferramentas de promoção da qualidade do professor, pois, na sua visão, garante que somente os professores com atributos diferenciáveis (quer dizer, com competências atestadas) em sala de aula sejam contratados.

De acordo com Ferreira (2007, p. 386), as reformas educacionais estão tentando articular o trabalho docente¹ com “diversas formas de avaliação”; “estímulos ao desempenho profissional que deram lugar a diferenciações entre os professores”; “maior flexibilidade”; “programas especiais” geradores de “condições de trabalho distintas” aos docentes participantes em relação às condições de trabalho dos demais; “reforço da supervisão e escrutínio do trabalho escolar”; incentivos à “participação de outros atores na gestão da escola”; e impulsos aos docentes para que adquiram “maior compromisso com sua atualização”.

Os “arautos da reforma” procuram conquistar a adesão dos professores à reforma por meio de estratégias de convencimento, tais como recompensas por melhor desempenho e reconhecimento público das competências ou do mérito, promoção na carreira e aumento salarial condizente à aprovação em exame de certificação, entre outras. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 70),

o objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos.

A professora Helena C. L. de Freitas (2004), ex-presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), assinala que as políticas de avaliação e controle dos docentes, bem como a lógica da competência individual, decorrem da necessidade de regulação que caracteriza as políticas neoliberais. A ênfase dada pelo governo brasileiro nos últimos 15 anos à certificação de professores explicita a dimensão reguladora de

¹ Tumolo e Fontana (2008), ao pesquisarem a produção científica sobre o trabalho docente no Brasil, na década de 1990, levantam a necessidade de, ao se estudar este tema, analisar a relação entre o processo de trabalho e o processo de produção capitalista, “já que no capitalismo o processo de trabalho se encontra subsumido à lógica do capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 165). O trabalho que produz mais-valia e capital é compreendido por Marx como trabalho produtivo. De acordo com os autores (Ibid, p. 166-167), “o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”. Os autores sinalizam que no capitalismo contemporâneo, “os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma” (Ibid, p. 167). Tumolo e Fontana (2008) apresentam quatro situações de “trabalhos docentes” existentes sob o capitalismo. Sendo a certificação de professores uma política restrita ao setor público, tanto na Bahia quanto nas recomendações do BM para o governo brasileiro, destaco somente a situação referente ao professor da escola pública. Para os autores, embora o professor da escola pública “venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo” (Ibid, p. 168). Os autores atentam que não há consenso entre os pesquisadores, mesmo os marxistas, sobre a concepção de professor como não-produtivo. Sobre o tema também consultar Soares (2008) e Fontana (2005).

suas políticas educacionais. A regulação² é uma estratégia que se potencializa no campo educacional sob o ideário neoliberal, que também promove a redefinição do papel do Estado no capitalismo contemporâneo.

Barroso (2005, p. 731) observa que o uso do termo “‘regulação’ nos estudos internacionais sobre políticas educativas varia muito conforme os contextos lingüístico e administrativo dominantes”. O autor apresenta o uso da regulação em duas situações. De um lado, nos países onde predomina uma administração muito centralizada e burocrática, a regulação aparece no sentido de “reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘nova administração pública’”, que substitui a ênfase nos processos pela ênfase nos resultados (BARROSO, 2005, p. 732). Barroso (2005) exemplifica o uso da regulação nessa perspectiva a partir da citação:

o Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35 apud BARROSO, 2005, p. 732).

De outro lado, a regulação “aparece predominantemente associada, por oposição, ao conceito de ‘desregulação’. Neste caso, a oposição regulação/desregulação, pretende sublinhar uma ruptura com os modelos ‘tradicionais’ de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público de educação” (BARROSO, 2005, p. 732-733). O autor destaca que esta perspectiva remete-se aos países que passaram por mudanças políticas de cunho conservador e neoliberal, onde “o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais” (BARROSO, 2005, p. 733).

Para Kuenzer (2007, p. 1174), a acumulação flexível

² Desse modo, o governo, na sua função de produção direta de bens e serviços, é substituído “por um governo que visa, preferencialmente, a regulação da produção e da distribuição desses bens e serviços, que são fornecidos, no quadro de um sistema competitivo, por outras entidades” (BARROSO, 2005, p. 733). O autor ressalta que a regulação, “entendida como a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público [...] é vista como um ‘movimento’ oposto à ‘privatização’”, esta compreendida “como “a transferência para autoridades não-governamentais, com fins ou sem fins lucrativos, do controlo e prestação desses mesmos serviços” (Ibid, p. 733). É importante notar que o estudo da “regulação” ainda é recente no campo educacional, não havendo consenso entre os autores sobre o termo. Sobre isso ver Oliveira (2005) e Oliveira e Silva (2007).

implica novo arranjo nas relações entre Estado, capital e trabalho, no tocante ao estabelecimento de novos padrões de regulação. Do ponto de vista da educação, estes novos padrões de regulação apontam duas direções que se integram: a crescente privatização mediante a concepção da educação como função pública não-estatal e a fragmentação de ações por meio de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas públicas, o que justifica e ao mesmo tempo cria os mecanismos para o repasse de recursos públicos para instituições privadas, em particular para as comunitárias e para as organizações não-governamentais (KUENZER, 2007, p. 1174).

Freitas (2004, p. 44) observa que a “lógica da competência tem o claro intuito de conformar as subjetividades de modo a inseri-las na lógica da competitividade e da adaptação individual aos processos sociais”. Na perspectiva do capital, a formação é reduzida ao “caráter técnico-profissionalizante, ao conceito de competitividade e à avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (FREITAS, 2004, p. 45).

Justificativa

O objetivo de analisar a política de certificação de professores amadureceu a partir da leitura de artigos e obras de autores que criticam a influência dos Organismos Multilaterais (OM) na formulação da política educacional brasileira. Esta leitura, por sua vez, foi estimulada pela participação em projetos e grupos de pesquisa ao longo do curso de Educação Física (2001-2006) e do curso de Especialização em Gestão Educacional (2006), ambos realizados na Universidade Federal de Santa Maria (RS). O curso de especialização possibilitou as primeiras aproximações com o estudo de documentos dos OM. O curso de mestrado (2007-2009) e a inserção no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC), em 2007, me aproximaram do conteúdo de documentos que ainda não tinham sido analisados pelos pesquisadores brasileiros, mas que mereciam atenção, como o relatório “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*”, publicado pelo BM em 2000. Este relatório recomenda a adoção da certificação de professores como forma de promover a eficácia do professor e a sustentabilidade fiscal do sistema educacional brasileiro. Entretanto, embora ressalte os benefícios da adoção de tal mecanismo para o Estado, o BM não explicita as implicações de sua adoção para o professor, a categoria e a carreira docente. Este aspecto, somado à falta de estudos sobre o tema, me levou a pesquisar a política de certificação de professores veiculada nos documentos e

implementada na Bahia de 2001 a 2006.

Este estudo pretende contribuir com a luta da classe trabalhadora, focando a política de certificação como um processo de regulação que atinge os professores em seu fazer cotidiano, como trabalhadores da educação. Torna-se urgente organizar uma contraposição, não apenas a essa política, mas também ao projeto educacional, econômico, social e político no qual ela se insere e com o qual se articula, visando à construção de um projeto histórico de sociedade para além do capital.

Algumas cidades e estados, como Campo Grande (MS) Acre e Bahia já realizam o exame de certificação desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) e outros estiveram ou estão negociando a adoção desta política³. Na Câmara dos Deputados está tramitando o Projeto de Lei (PL) N.º 1.088/2007 (BRASIL, 2007) que pretende condicionar o exercício do magistério à aprovação em exame de certificação. No contexto internacional, países como Estados Unidos, El Salvador e outros também realizam exames dessa natureza (BRASIL, 2007).

Para melhor conhecer a política de certificação, é necessário analisar os interesses que fundamentam a sua elaboração. As determinações e articulações de OM, Organizações não governamentais (ONG), setor privado, governos e intelectuais – articulados à lógica do capital – sobre as políticas educacionais brasileiras, desafia os pesquisadores a compreender e explicar a lógica que permeia suas recomendações para o campo educacional. Nesse sentido, é preciso problematizar a certificação e as suas implicações sobre os professores, a categoria e a carreira docente, de modo a tornar explícitas suas mediações e contradições.

Acredito que o principal objetivo da certificação de professores não é melhorar a qualidade da educação, ainda mais quando esta política é construída sem a participação daqueles a quem se destina. Até hoje, por exemplo, os instrumentos avaliativos têm sido elaborados e implementados de “forma autoritária e impositiva” em todos os níveis da educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 96). Em função disso questiono os reais interesses que subjazem a política de certificação de professores.

A política de certificação de professores na Bahia se defrontou com a resistência de um grupo de professores. A justificativa anunciada pelo governo baiano para implementá-la foi a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, se a certificação foi lançada pelo governo para melhorar a qualidade da educação, por que professores se contrapuseram a ela?

³ As informações de que Campo Grande (MS), Acre e Bahia já realizam o exame de certificação e de que o estado do Amapá, entre outros, manifestou interesse pelo projeto podem ser encontradas no *website* da Agência de Certificação Ocupacional (ACERT) da FLEM, qual seja: <http://www.certifica.org.br>.

Certamente, eles não são contrários à qualidade da educação.

Professores, sindicatos, entidades, associações vêm construindo uma bandeira histórica de lutas por condições de trabalho, remuneração e carreira. Essas reivindicações, se fossem realmente consideradas dentro das políticas de formação e valorização dos professores, poderiam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação. Tais reivindicações, quando atendidas, ou o são minimamente (para manter o pacto social) ou o são de modo subordinado, deslocado do sentido real originariamente concebido a elas pelos seus agentes históricos.

Com este trabalho espero somar esforços com os demais pesquisadores no sentido, não apenas de problematizar as implicações da política de certificação sobre o professor, a categoria e a carreira docente, mas também de investigar a impositividade dos interesses nela ocultos e sua articulação com a lógica do capital. Apesar de a proposta de certificação de professores não ser nova no Brasil, são poucos os estudos que, até o momento, a problematizaram⁴.

O trabalho docente, além de ampliado e intensificado, está sendo redefinido no Brasil de forma crescente nas últimas duas décadas, seja no sentido de incutir no professor uma perspectiva gerencial, de captação e otimização de recursos, seja no sentido de responsabilizá-lo pelo desempenho dos alunos, pelos resultados da escola em avaliações de grande escala, enfim, pela qualidade da educação. Tais redefinições são sugeridas pelo BM em seus documentos. Entretanto, cabe indagar: por que uma agência financeira multilateral intervém no setor educacional recomendando a adoção da política de certificação de professores?

A preocupação em responsabilizar os professores pela aprendizagem e desempenho dos alunos não é exclusiva do BM. Ela está presente em documentos, publicações, eventos e instituições que medeiam a implementação das reformas educacionais no Brasil, sendo reposta em diferentes momentos:

a) na proposta de “Revolução Educacional” da social democracia em 1990, no livro de Guiomar Namó de Mello (1990, p. 27), quando ela propõe um “exame de Estado para obtenção do registro de professor” (MELLO, 1990);

b) no documento de Mello intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical”, cuja versão preliminar data de 1999 e sua publicação de 2000 (MELLO, 2000);

c) no relatório “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*”,

⁴ Os autores que analisam de modo crítico e com profundidade a política de certificação são: Fidalgo e Santos, 2004; Freitas, 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2004; 2007.

publicado pelo BM em maio de 2000 (DELLANOY; SEDLACEK, 2000);

d) no Parecer CNE/CP N.º 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001);

e) na Resolução CNE/CP N.º 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002);

f) na Conferência Regional “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília, cujos participantes - representantes dos Ministérios da Educação de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname - assinaram uma carta de recomendações visando ao desenvolvimento de políticas de avaliação do desempenho docente (INEP, 2002);

g) na Portaria N.º 1.403, de 9 de junho de 2003, criada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, que institui o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores” (BRASIL, 2003c);

h) no documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência (documento para discussão)”, publicado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (atual Secretaria de Educação Básica), em setembro de 2003, para embasar as discussões do I Encontro Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, realizado no mesmo período (BRASIL, 2003a);

i) no documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência. Anos iniciais do ensino fundamental”, publicado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental em dezembro de 2003. Constitui o documento final do encontro acima citado, apresentando as matrizes de referência aprovadas naquele contexto (BRASIL, 2003b);

j) no Projeto de Lei N.º 1.172, de 2003, que dispõe sobre as Diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público, cuja autora é a deputada Raquel Teixeira (PSDB-GO) (BRASIL, 2003d);

l) no Projeto de Lei N.º 1.088, de 2007, que 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”, de autoria do deputado Gastão Vieira (BRASIL, 2007);

m) na FLEM, criada pelo governo da Bahia em 1999 (FLEM, 2007a).

Estes documentos, publicações, eventos e instituições entendem o professor como um

sujeito estratégico para a implementação das reformas educacionais no Brasil. Sua colaboração ou resistência é considerada um fator fundamental para o sucesso ou fracasso dessas reformas (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, OM, ONG, governos, setor privado e intelectuais difusores das reformas educacionais, articulados com os interesses do capital, estão, sistematicamente, recomendando, propondo, exigindo e materializando a política de certificação de professores.

Entretanto, essa busca de consenso se confronta com a resistência de professores e seus sindicatos, considerados pelos reformadores um obstáculo à implementação da reforma educacional na América Latina. O “Relatório Delors”, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 69-70)

reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização da categoria e alerta as instituições a dialogarem com os sindicatos buscando [...] captar a experiência acumulada [por eles] para pô-la à disposição das reformas exigidas pela “sociedade docente”.

Para tentar minimizar essa resistência, os “arautos da reforma” também recomendam a individualização salarial dos professores vinculada à certificação e avaliação de desempenho⁵.

A crítica à resistência dos sindicatos por parte de OM como a UNESCO, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, evidencia que os professores são cruciais para o sucesso das reformas, que estabelecem “novos padrões de organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Contudo, subjacente ao consenso que as reformas procuram produzir em torno da necessidade de os professores se profissionalizarem, há um pressuposto: o de que eles são incompetentes. Nesse âmbito, a certificação aparece como um mecanismo de seleção capaz de separar os professores competentes dos incompetentes, conforme a concepção de competência que orienta a política de certificação de professores⁶.

Além de combater e/ou individualizar a resistência de professores e sindicatos, os propositores da política de certificação procuram conformá-los à necessidade de implementação desta política e à necessidade de implementação da reforma educacional, com a qual a política de certificação se vincula. Em outras palavras, os intelectuais orgânicos do

⁵ Na Inglaterra, o “*Department for Children, Schools and Families*” disponibilizou, via *Internet*, uma ferramenta com a qual o professor pode calcular o seu salário de acordo com o seu desempenho. Ver “*Teachers’ pay calculator*”. Disponível em: <<http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/paycalc/>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

⁶ O Projeto de Certificação Ocupacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) tinha como foco atestar as competências básicas dos profissionais. Para a Agência de Certificação Ocupacional (ACERT) (2005c, p. 1), as competências básicas referem-se ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à realização das atividades relacionadas ao cargo e à área de atuação”.

capital, por meio da difusão maciça dos argumentos justificadores das reformas, procuram fortalecer sua hegemonia na educação buscando influenciar os formadores e tomadores de decisão no campo da política educacional e cooptar aqueles que ainda apresentam alguma forma de resistência à reforma: os sindicatos.

Com a implementação da política de certificação, os promotores da reforma alegam interesse em resgatar o reconhecimento da carreira pública e sua valorização”; associando o funcionário público à imagem de “alguém capacitado e respeitado” (BAHIA, 2004a). Mas cabe-nos questionar: reconhecimento de quem, para que e por quanto tempo?

A proposta da certificação, anunciada como uma nova estratégia para elevar a qualidade da educação, pretende dar garantias à sociedade de que o professor certificado possui as habilidades, atitudes, conhecimentos e competências necessários para exercer com bom desempenho a sua função. O professor certificado poderá ser visto como um sujeito apto para elevar a qualidade da educação, traduzida pelos índices de desempenho dos alunos nas provas de avaliação. Dellanoy e Sedlacek (2000), porém, não explicitam o que ocorrerá aos docentes que não lograrem bons resultados nos exames. Ao expor o professor a periódicos exames, poderá estar construindo uma clientela cativa para os cursos de formação continuada que alimentam o mercado educativo. Assim, vai ficando evidente que formar um professor exposto à vulnerabilidade “ao longo da vida” não é o caminho para elevar a qualidade do ensino.

A proposta de certificação de professores não é nova no Brasil. Foi desenvolvida na Bahia pela FLEM, cujo sistema de certificação ocupacional foi reconhecido pela *National Organization for Competency Assurance* (NOCA) como de padrão internacional (FLEM, 2004b).

No entanto, qual é a essência da proposta de certificação de professores recomendada pelos OM e em desenvolvimento no Brasil? Como ela afeta o trabalho docente? Que implicações produz sobre o professor, a categoria e a carreira docente? Essas são as principais questões desta pesquisa.

O estudo da certificação de competências dos trabalhadores no setor produtivo pode trazer amplas contribuições para a compreensão dos determinantes da política de certificação de professores. Além disso, para melhor compreender a política de certificação de professores é fundamental conhecer as estratégias de contenção das crises de acumulação e reprodução do capital no contexto do capitalismo contemporâneo, tais como a reestruturação produtiva, a ideologia neoliberal e a globalização econômica, tendo em vista que elas influenciam fortemente as demandas endereçadas ao campo da educação.

A lógica dessas estratégias invade o campo da educação, dos sistemas de ensino até as unidades escolares. A regulação, que caracteriza as políticas neoliberais, permeia a política de certificação de professores, cuja implementação poderá precarizar ainda mais o trabalho docente, se se limitar a classificar os professores e premiar os aprovados com bolsas de formação continuada (FREITAS, 2004).

Objetivos

O objetivo dessa pesquisa é estudar a política de certificação de professores, recomendada pelo Banco Mundial (BM) para o Brasil e implementada na Bahia, e analisar suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente.

Como objetivos específicos procuro: a) analisar o documento do BM referente à certificação de professores no Brasil; b) conhecer o processo de certificação de professores desenvolvido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) na Bahia; c) e discutir as implicações da certificação sobre os professores.

Entre as possíveis implicações destaco a competição, o individualismo, a premiação dos melhores, salário individualizado, segmentação da categoria do magistério, sensação de insegurança, avaliação periódica e individual, incertezas no campo profissional, vulnerabilidade “ao longo da vida”, entre outras (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003). Tais implicações conduzem à hipótese de que a certificação de professores, embora recomendada como fundamental à melhoria da qualidade da educação, se constitui uma estratégia de gestão dos professores e da carreira docente na escola pública, sobretudo quando restringe o aumento salarial, que deveria ser de toda a categoria docente, aos professores que obtêm os melhores desempenhos em um exame.

Referencial teórico-metodológico

Para compreender a essência da política de certificação de professores utilizo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, elaborado por Karl Marx (1988). Com este referencial, Marx procurou desvelar as contradições do modo de produção capitalista e contribuir com a classe trabalhadora para a sua superação. Apoiado na concepção materialista da história, o autor explica a consciência humana a partir do processo real de produção, cujos produtos ideológicos somente podem ser destruídos com a superação das relações sociais que os produzem e reproduzem (MARX; ENGELS, 1987). Desse modo,

Marx procura explicitar as contradições da base material juntamente com as relações que elas estabelecem com as representações ideológicas, que contribuem, ao nível da consciência, para a alienação da classe trabalhadora.

Com base no citado referencial teórico-metodológico, o trabalho docente não é considerado isoladamente o fator responsável pela qualidade da educação. Pelo contrário, é compreendido no conjunto de determinações e em sua inter-relação com a totalidade histórico-social. Do mesmo modo, a certificação de professores não é compreendida como uma política educacional consensual, mas como alvo de interesses antagônicos.

Políticas públicas de caráter social, como a educação, são estratégicas para o Estado capitalista que, “como expressão [e constituição] das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil”, as anuncia na correlação de forças sociais em confronto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8). A educação, entre outras, é uma política pública mediada “pelas lutas, pressões e conflitos” entre essas forças sociais, sendo “estrategicamente [empregada] no decurso dos conflitos sociais [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 9). Assim, se as políticas educacionais se configuram como um campo de disputa entre interesses de classes antagônicas, procuro evidenciar como este antagonismo de classes se expressa na política de certificação de professores.

Para analisar a política de certificação de professores e suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente adoto a dialética materialista como referencial. A dialética, segundo Frigotto (1997, p. 72), é um método epistemologicamente radical que se dirige à raiz do problema investigado, permitindo conhecer as “leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais”.

Justifico a escolha da dialética materialista como método de análise pela necessidade de problematizar o fenômeno da certificação de professores e as suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente a partir de princípios como historicidade, totalidade, contradições e movimento.

Situando a política de certificação de professores no contexto do capitalismo contemporâneo

Conhecer a política de certificação de professores implica analisá-la em sua articulação com o contexto econômico, político e social que lhe deu origem no fim da década de 1990; contexto este influenciado pelas recomendações neoliberais do Consenso de Washington, que orientou as decisões sobre política educacional na América Latina nesse

período.

Antunes (2001), Gentili (1998), Bianchetti (1996), Ianni (1995) e a CNTE (2005) compreendem o neoliberalismo como um dos mecanismos criados pelo capital para administrar suas crises. Segundo Bianchetti (1996, p. 11), trata-se de um “arcabouço teórico e ideológico” desenvolvido para combater as teses keynesianas no início da década de 1940 e o ideário do *Welfare State*, “sobretudo [os] direitos sociais e [os] ganhos de produtividade da classe trabalhadora”.

Gentili (1998, p. 102) destaca que o neoliberalismo é um projeto hegemônico que se configura como “uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo”. Nesse sentido, ele é um “projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural”.

Adotado por Thatcher na Inglaterra e por Reagan nos Estados Unidos, em 1979, o neoliberalismo⁷ baseia-se nas teses da desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura de mercado, tendo como “lema principal” a idéia de que a liberdade econômica é o fundamento da liberdade política. Além disso, o neoliberalismo supõe que a economia é auto-regulável. Desse modo, se opõe ao “estatismo, [a]o planejamento, [a]o protecionismo [e a]o socialismo” (IANNI, 1995, p. 139).

Os governos latino-americanos passaram a implementar o ideário neoliberal na década de 1980. As políticas fundamentadas nessa lógica seguem programas e políticas de ajuste estrutural recomendados por OM como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM (CNTE, 2005). São políticas de ajuste estrutural: a abertura dos mercados nacionais ao capital estrangeiro; a desregulação estatal e a privatização de bens e serviços; a redução dos direitos sociais; a diminuição ou corte de gastos públicos; a diminuição dos salários reais; a flexibilização das relações de trabalho etc.

As políticas de ajuste estrutural das economias nacionais às exigências do capitalismo globalizado têm prejudicado grandemente o desenvolvimento econômico da América Latina. Os condicionantes dos empréstimos obtidos dos OM têm produzido efeitos deletérios na região tais como “maior endividamento, favorecimento do capital produtivo e financeiro

⁷ Anderson (1995) afirma que o surgimento do neoliberalismo teve como base as teses de Friedrich Von Hayek, publicadas, em 1947, na obra “O Caminho da Servidão” (1987). Neste livro, Hayek (1987) defende as leis do livre mercado, da livre concorrência e critica a intervenção do Estado na economia, por considerá-la um obstáculo ao seu desenvolvimento. Por sua vez, a intervenção do Estado na economia, principal característica do Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, foi defendida por John Maynard Keynes como necessária para a promoção da igualdade econômica. De acordo com MARI (2006, p. 86), o neoliberalismo ganharia “força a partir de 1973, quando o capitalismo sofre uma grave crise de acumulação, materializada na crise do petróleo, e assumirá um novo período, onde o mercado desregulado aparecerá como grande porta-voz da liberdade política e econômica”.

internacional, menor crescimento econômico, agravamento das condições objetivas e da qualidade de vida, e redução dos direitos sociais [...]” (CNTE, 2005, p. 177).

Para melhor compreender estas exigências faz-se necessário entendê-las no contexto da globalização do capitalismo. Busco tal contribuição em Ianni (1995), que analisa esse fenômeno em sua historicidade, movimento, contradições e totalidade. Além disso, o autor examina articuladamente o surgimento e o papel dos OM nesse contexto. Para Ianni (1995), a globalização é um processo que se desenvolve mais abertamente após a Segunda Guerra Mundial, quando são criados o BM e o FMI – estruturas mundiais de poder, decisão e influência que anunciam a redefinição e o declínio do Estado-nação.

A criação destas estruturas estimulou a intensificação dos processos de decisão em nível global para gerir assuntos nacionais. Com seus próprios projetos, os OM evidenciam às nações o que elas “podem ou devem ser” (IANNI, 1995, p. 44). Com isso, ordenam e reordenam economias e sociedades. Os OM

[e]laboram parâmetros rigorosos, técnicos, pragmáticos, fundados nos princípios do mercado, da livre iniciativa, da liberdade econômica, etc. Princípios que são sugeridos e impostos aos governos que pretendem ou precisam beneficiar-se de sua assistência, ajuda, direção. “As economias devem se abrir à competição externa, retirar o Estado de atividades que podem ser exploradas pela iniciativa privada, eliminar subsídios e desativar os mecanismos de controle de preços. Precisam fazer tudo aquilo, enfim, que leve à desregulamentação. Em troca, essas economias contarão com ajuda das agências internacionais de crédito. Essa é uma das principais mensagens transmitidas pelo relatório anual do Banco Mundial (BIRD), a mais importante entre as instituições financeiras internacionais” (MARANHÃO, 1991 apud IANNI, 1995, p. 44).

Ianni (1995) destaca que a sugestão e/ou imposição de princípios neoliberais aos países não ocorre de modo unilateral, pois os OM

naturalmente beneficiam-se de aliados locais, regionais e nacionais. Articulam-se com organizações nativas em países e continentes. Ajustam-se e integram-se às exigências de setores sociais, partidos, governos. Mas organizam-se segundo razões próprias, interpretações independentes de conjunturas locais, regionais ou nacionais. Pensam as suas atividades em um cenário que pode ser internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. Jamais atrelam as razões da organização, essencialmente global, às razões deste ou daquele Estado-nação (IANNI, 1995, p. 45-46).

Segundo Corsi (2000, p. 102), a crise dos Estados nacionais aparentemente comprovaria a “superioridade da auto-regulação dos mercados e do fracasso das experiências

de capitalismo com mercados regulados [pelo] Estado [...], que predominaram do imediato pós-guerra até meados dos anos 70”. O autor afirma que o neoliberalismo imprimiu à sociedade “um certo consenso segundo o qual aos Estados não restaria alternativa frente à globalização senão imprimir políticas econômicas calcadas na estabilização dos preços e do câmbio, na desregulação dos mercados e na privatização” (CORSI, 2000, p. 102).

Entretanto, Corsi (2000) observa que existe uma política diferenciada do Estado no sistema neoliberal, pois ele não abandona literalmente sua postura intervencionista, tendo de pacificar e controlar áreas conflitivas e problemáticas. O Estado “continua tendo uma atuação importante na criação de ‘vantagens comparativas’ como parceiro das grandes empresas, na regulação dos mercados, nas políticas anti-cíclicas e na sustentação do mercado financeiro” (CORSI, 2000, p. 108). Ainda, num contexto de democracia representativa, o Estado precisa garantir algumas atuações que, na maioria das vezes, restringem-se a disciplinar e coagir a população (TORRES, 1995).

Os teóricos neoliberais defendem a redução do papel de investidor do Estado e a sua transferência ao indivíduo. A oposição do neoliberalismo ao *Welfare State* procura, assim, “descartar de vez a centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais” (GENTILI, 1998, p. 108). Gentili (1998, p. 108) observa que este fato, articulado à justificativa econômica da manutenção de investimentos em educação, “implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas”. Desse modo, as justificativas para as reformas educacionais continuam a ter raízes na economia de mercado. Contudo, sob a ideologia neoliberal, “a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado” (GENTILI, 1998, p. 108).

Se a lógica neoliberal tem exigido a redefinição do papel do Estado, no sentido de promover a auto-regulação das economias nacionais e internacional, contraditoriamente, a criação dos OM evidencia que elas não são auto-reguláveis. As crescentes e intensas crises de acumulação e reprodução do capital evidenciam a fragilidade da “mão invisível” (IANNI, 1995; ANTUNES, 2001). É com o objetivo de superar as tensões internacionais e intranacionais ocasionadas por essas crises, que os países dominantes criaram OM como o BM e o FMI (IANNI, 1995).

Ianni (1995, p. 138) assinala que as principais estruturas de poder mundial existentes no mundo contemporâneo “estão articuladas segundo os princípios da economia de mercado, da apropriação privada, da reprodução ampliada do capital, da acumulação capitalista em escala global”. De acordo com o autor, “a economia é sempre também política [...]. As relações, os processos e as estruturas de apropriação econômica são sempre também de

dominação política, envolvendo antagonismo e integração sociais” (IANNI, 1995, p. 138).

A obra de Ianni, fundamentada no materialismo histórico, oferece uma aproximação teórico-crítica da totalidade do processo histórico no qual se articulam a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização do capitalismo, bem como as estruturas mundiais de poder, decisão e regulação. É no interior deste contexto que procuro analisar a proposta de certificação de professores.

A análise das relações entre as estratégias de regulação do capitalismo contemporâneo, acima discutidas, e a proposta de certificação de professores pressupõe a mediação do estudo das relações entre trabalho e educação, especialmente se considerar que a certificação de competências é uma política estendida do campo produtivo para o campo educacional. No primeiro caso, a certificação surgiu como uma demanda dos trabalhadores pelo reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos por eles fora do sistema formal de ensino, ou seja, nas experiências de trabalho⁸.

De acordo com Kuenzer (2005, p. 82), o trabalho pedagógico da escola capitalista tem a finalidade de disciplinar o trabalhador para a vida social e produtiva, desenvolvendo subjetividades conformadas aos interesses do capital. Definido como uma “transformação intelectual, cultural, política e ética”, o disciplinamento objetiva, então, desenvolver a concepção de mundo necessária ao capital para a sua valorização. Para a autora, a globalização da economia e a reestruturação produtiva configuram-se como “macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista” (KUENZER, 2001, p. 37). Suas implicações sobre o mundo do trabalho determinam novas demandas para a escola, como a formação de um trabalhador de novo tipo, com capacidades intelectuais para adaptar-se à produção flexível, característica da reestruturação produtiva.

Segundo Torres (1995, p. 120-121), a “nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas criativa [...]”. Desse modo, o processo de reestruturação produtiva demanda “um novo tipo de homem”, para quem a educação deve ensinar novas competências (KUENZER, 2005, p. 79).

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador

⁸ De acordo com Fidalgo e Santos (2004, p. 2), “o processo de reconhecimento dos saberes construídos em diferentes espaços que não somente a escola constitui um processo que nasce do movimento operário francês, no início dos anos 1970”. Com o reconhecimento de seus saberes, o movimento operário esperava “garantir uma certa mobilidade na grade de classificação das empresas”. A partir dos anos de 1980, os autores ressaltam que o patronato começa a reinterpretar esse processo quando critica a “efetividade da escola/educação formal na preparação da força de trabalho” (FIDALGO; SANTOS, 2004, p. 2).

novo, para que atenda às demandas de um setor produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo (KUENZER, 2005, p. 80).

A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de forma a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva. Para isso é preciso outro tipo de pedagogia: a pedagogia toyotista (KUENZER, 2001, p. 39).

Kuenzer (2005, p. 80) observa que, embora as capacidades mudem e sejam chamadas de competências⁹ no âmbito da pedagogia toyotista¹⁰, o objetivo permanece o mesmo: “atender às exigências do processo de valorização do capital”. Imediata e aparentemente, o capital busca no trabalhador a flexibilidade para lidar com a incerteza. Mediata e essencialmente, o capital busca valorizar-se e aumentar o controle sobre o trabalho, intensificando a exploração.

A formação de um novo trabalhador é uma demanda do setor produtivo para o setor educacional que também está presente nas recomendações de “intelectuais coletivos” do capital, como o BM (MARI, 2006, p. 92; BIANCHETTI, 1996, p. 12; FRIGOTTO, 1998, p. 45). Segundo Bianchetti (1996), as orientações dos “intelectuais coletivos” revelam um discurso sedutor acerca da necessidade de formação de um trabalhador de novo tipo, concebendo-a como um “caminho para a salvação” daqueles indivíduos que se encontram excluídos do desenvolvimento econômico e tecnológico propiciado pelo capital.

O BM tem atuado como “intelectual coletivo”¹¹ influenciando a concretização de suas

⁹ São algumas das competências exigidas para o trabalhador de novo tipo: a capacidade de comunicar-se adequadamente por meio do domínio de códigos e linguagens, incorporando uma língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica (sinais, sem voz); a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral; e a capacidade de comprometer-se com o trabalho, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2001, 2002).

¹⁰ A expressão toyotista refere-se ao modelo japonês de organização do processo de trabalho, geralmente associado ao Sistema Toyota de Produção, pensado por Ohno, então vice-presidente da empresa Toyota. Implementado progressivamente nas décadas de 1950 e 1970, ele se baseia na produção *just in time*, na auto-ativação, no *kanban* etc. A essência desse modelo está na produção flexível de mercadorias diferenciadas e variadas, em pequena escala, visando a redução de custos (CORIAT, 1994; GOUNET, 1999).

¹¹ De acordo com Mari (2006, p. 86-87), o BM cumpre “importante papel na constituição do poder hegemônico das classes dominantes sobre as subalternas”, assegurando “as relações de classes sociais como princípios fundantes”. Ele “assume o papel de *intelectual coletivo*, no sentido gramsciano, isto é, instituição que produz pensamento e ação, práxis, que se articula em idéias-eixo como globalização, mercado, mercadoria, mercado financeiro, dívida externa, ajuste fiscal [...] também, por aglutinar as esferas subjetivas, isto é, por organizar, sistematizar e executar os interesses das classes dominantes globais, representados pelos países centrais” (MARI, 2006, p. 92).

recomendações no setor educacional dos países periféricos (MARI, 2006). Essas recomendações são encontradas implícita ou explicitamente dentro de projetos educacionais, documentos, declarações, modelos de educação, políticas de ajuste estrutural, sendo oferecidas aos países com o objetivo de construir consensos em torno da necessidade de melhorar a qualidade da educação e superar o atraso econômico.

A educação tornou-se campo de preocupação e intervenção do BM a partir da década de 1970, quando McNamara (1968-1981) assumiu a sua presidência. De acordo com Baer e Lichtensztein (1987), nesse período, o BM começou a orientar as suas políticas pela estratégia de crescimento com equidade. Esta nova estratégia, que teve sua origem no Informe Pearson¹², examinou aspectos específicos do desenvolvimento, como a educação e o desemprego. Segundo o Informe, um sistema educacional inadequado não qualifica a força de trabalho conforme as necessidades do mercado, o que agrava o desemprego.

A perspectiva de análise adotada por Baer e Lichtensztein (1987) ajuda a compreender o contexto histórico, político e econômico de criação do BM, bem como seu próprio desenvolvimento, funcionamento, trajetória política e atuação no campo educacional. Apesar de não ser uma obra recente¹³, ela explicita os interesses desse organismo, bem como as razões de sua intervenção no campo educacional de diferentes regiões e países. De acordo com os autores, o BM passou a enfatizar as “causas sociais da pobreza e as necessidades básicas” (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987, p. 183), dentre elas a educação, na gestão de McNamara (1968-1981). Sob o enfoque das necessidades sociais básicas, o BM “introduz o conceito de ‘capital humano’”¹⁴, definido como a

¹² Apresentado em 1969, o Informe do BM, conhecido como Relatório Pearson, salientava a “necessidade de redefinir as funções do Banco e de torná-las mais atentas aos desequilíbrios sociais internos e à marcha da economia internacional” (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987, p. 142). Com a sinalização de uma crise mundial, esta advertência adquiriu mais força.

¹³ Ressalto que o tema central da obra são as relações de cooperação financeira realizadas pelo BM e pelo FMI. Embora o FMI também merecesse uma análise em função de sua atuação junto ao governo brasileiro, dou destaque ao BM, considerando que é ele quem recomenda a adoção da política de certificação de professores pelo governo brasileiro.

¹⁴ Segundo Frigotto (2003, p. 41), a idéia central da teoria do capital humano é a de que a capacidade de produção de um indivíduo aumenta com a elevação de sua educação, instrução ou treinamento. Em outras palavras, “a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual”. De acordo com Shiroma (1998, p. 7), na década de 1960, “a Teoria do Capital Humano buscava explicar as diferenças no desenvolvimento econômico das nações e de renda individual através da educação e treinamento”. Quer dizer, tanto a renda de um indivíduo quanto o crescimento econômico de uma nação eram entendidos por Schultz (1971), um dos elaboradores desta teoria, praticamente como produtos do montante investido por ambos no “fator humano”. Seguindo essa lógica, a Teoria do Capital Humano explicava que o capitalismo não conseguia frear os problemas sociais que originava porque “as pessoas e as nações não haviam investido adequada e suficientemente em educação. Transferia, assim, para o interior da escola os

acumulação de conhecimentos e de aptidões das pessoas. A formação de capital humano, através da educação, consiste em prestar atenção à sua produtividade, (como no capital físico), mas, também à sua conduta sócio-política (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987, p. 190).

O conceito de produtividade ou crescimento econômico para o BM, segundo os autores, é central no enfoque das necessidades sociais básicas, pois se constitui em pressuposto para a eliminação da pobreza, que supõe o investimento em educação, saúde, moradia, emprego etc. Desse modo, a satisfação das necessidades básicas se encontra subordinada ao crescimento econômico, isto é, à acumulação do capital (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987).

Na área educacional, os autores assinalam que o BM oferece incentivos ao ensino médio e superior privado, indicando que, diante da falta de verbas, os recursos existentes devem ser aplicados em cursos que incorrem em retorno prático e imediato ao mercado de trabalho, dentro dos quais não se enquadrariam áreas como as ciências sociais, consideradas pelo BM, segundo os autores, desperdício de dinheiro (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987). Os autores assinalam que ao ensino primário o BM destina a função de atender os objetivos básicos de aprendizagem dos alunos, dos quais destaco ler, escrever e contar.

As análises de Baer e Lichtensztejn (1987, p. 146) indicam que o BM orienta-se pelos interesses dos países desenvolvidos quando a disseminação de suas funções em nível mundial busca conservar a “estrutura de interesses dominantes no sistema mundial”. Para os autores, a “contradição entre a retórica do [BM] e a sua prática em matéria de satisfação das necessidades básicas” tem como uma de suas explicações a “lógica econômica e social” imposta pela “reprodução do grande capital” (BAER; LICHTENSZTEJN, 1987, p. 228).

Estas considerações iniciais tiveram o objetivo de situar o contexto no qual a política de certificação de professores é recomendada.

Metodologia e estrutura do texto

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho desenvolvo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Esses caminhos se inter-relacionaram possibilitando a triangulação de dados ao longo de todo o processo de pesquisa.

problemas estruturais e as contradições do capitalismo. A escola tornava-se culpada pelas mazelas do Brasil e pela miséria do povo brasileiro” (SHIROMA, 1998, p. 7). Uma análise mais detalhada dessa teoria pode ser encontrada em Frigotto (1989) e Santos (2004).

A pesquisa bibliográfica permitiu levantar dados secundários e sistematizar as contribuições publicadas sobre a política de certificação de professores. Para Neto (1998, p. 52-53), a importância da pesquisa bibliográfica reside na articulação de conceitos e sistematização da “produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido”. O diálogo com os pesquisadores que se debruçam sobre as implicações da política de certificação foi constante neste trabalho.

Por meio da pesquisa documental, analiso o conteúdo da política de certificação de professores. Para essa finalidade, o relatório “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*”, publicado pelo BM em maio de 2000¹⁵, é central, pois é dirigido exclusivamente aos professores brasileiros e, por isso, representa uma unidade de pensamento onde encontro, explícita e implicitamente, a visão do BM sobre o professor no Brasil. Além disso, ele contém “o discurso justificador” da necessidade de implementação da certificação no Brasil, o que possibilita compreender como a visão de incompetência do professor brasileiro foi construída pelo BM (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 3). Também analiso documentos nacionais que recomendam a organização de um Sistema Nacional de Certificação de Professores.

Na pesquisa de campo, realizo um estudo de caso sobre a política de certificação de professores na Bahia. Em setembro de 2008 fui a Salvador coletar dados por meio de entrevistas, visitas e documentos, procurando conhecer a política de certificação implantada naquele estado, bem como as reações, resistências e apoios em torno dela. Entrevistei 12 sujeitos-chave na implantação dessa política: um representante da FLEM, dois da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEE/BA), dois da Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia (APLB-Sindicato), dois dirigentes escolares, dois professores aprovados no exame, dois professores contrários à certificação e uma pesquisadora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Todas as entrevistas foram gravadas, com consentimento dos sujeitos pesquisados, e transcritas. Também coletei documentos nessas instâncias para melhor conhecer a política de certificação de professores implantada na Bahia e diagnosticar as reações, resistências e apoios em torno desse processo. A metodologia da pesquisa de campo está detalhada na introdução do capítulo 2.

Esta dissertação está organizada em 3 capítulos. No primeiro analiso os antecedentes

¹⁵ Outra versão deste relatório, de 2001, pode ser encontrada no *website* <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

da política de certificação de professores, encontrados no setor produtivo, onde o governo brasileiro, juntamente com empregadores e trabalhadores, e com base em experiências de outros países, procurou implementar um “Sistema Nacional de Certificação Profissional” (SNCP) com o intuito de reconhecer os conhecimentos e práticas dos trabalhadores. Em seguida, analiso o documento “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*” (DELLANOY; SEDLACEK, 2000), procurando captar as justificativas que o BM elenca para convencer o governo brasileiro a adotar esta política. Além disso, resgato a origem da proposta de certificação de professores no Brasil, datada de 1990, quando Mello reclamou a necessidade de um exame para obtenção de registro do professor junto ao Estado. Em seguida, apresento o percurso da proposta do Brasil, culminando com o PL N.º 1.088/2007, que condiciona o exercício do magistério à obtenção de aprovação em exame de certificação.

No segundo capítulo apresento o “Projeto de Certificação de Profissionais da Educação” desenvolvido pela FLEM na Bahia, entre 2001 e 2006, durante os governos de César Borges e Paulo Souto. Problematizo a vinculação da política de certificação aos interesses desses governos, bem como os objetivos destes com a criação da FLEM e o convite para ela desenvolver o projeto acima. Explico como a FLEM construiu o seu sistema de certificação e como ele funciona. Depois explico como ocorreu o processo de certificação de dirigentes escolares, professores alfabetizadores e professores de disciplina. Fecho o capítulo ressaltando algumas polêmicas que nasceram da implementação desta política, bem como a ruptura/continuidade entre as políticas educacionais dos governos carlistas (Partido da Frente Liberal – PFL/Democratas – DEM) e da gestão atual do Partido dos Trabalhadores (PT).

No terceiro e último capítulo procuro enfatizar as implicações da política de certificação sobre os professores, a categoria e a carreira docente, assinalando para a necessidade de os professores e sua entidade empenharem uma luta unitária contra as políticas e governos que, vinculados à lógica do capital, procuram fragmentar a classe trabalhadora. Além disso, levanto a necessidade de esta luta estar articulada a um projeto histórico de sociedade para além do capital.

CAPÍTULO 1

A GÊNESE DA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, discuto os antecedentes da proposta de certificação de professores. Analiso iniciativas do governo brasileiro, juntamente com empregadores e trabalhadores do setor produtivo que, com base em experiências de outros países, procuraram implementar um Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) com o intuito de reconhecer os conhecimentos e práticas dos trabalhadores. Abordo, também, as recomendações de certificação de professores oriundas do BM, bem como as justificativas por ele apresentadas para a sua implantação no Brasil. Além disso, procuro resgatar a origem da proposta de certificação de professores no Brasil, datada de 1990, quando Mello reclamou a necessidade de um exame para obtenção de registro do professor junto ao Estado. Em seguida, analiso o percurso da proposta no Brasil, culminando com o PL N.º 1.088/2007 (BRASIL, 2007) que visa condicionar o exercício do magistério à aprovação em exame de certificação de competências.

1.1 A certificação de competências dos trabalhadores

Segundo Fidalgo e Santos (2004, p. 1), a certificação de competências se insere no contexto da reestruturação produtiva e da globalização econômica, que acirraram a busca por melhores “padrões de competitividade e produtividade”. Nesse contexto, a certificação profissional “passou a adquirir contornos mais precisos, pois a gestão e a formação de recursos humanos passou a ser considerado como um dos elementos estratégicos de competitividade para as empresas” (FIDALGO; SANTOS, 2004, p. 1).

Irigoin e Vargas (2002, p. 161), do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR), definem a certificação de competências 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.

Bertrand¹⁶ (2005, p. 13) compreende que a certificação “garante as competências e as habilidades (*savoir-faire*) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada”. Ela pode se referir à avaliação de qualidades individuais, nível de conhecimentos, habilidades (*savoir-faire*) e capacidades de aprendizagem.

Para a Comissão Interministerial de Certificação Profissional (CICP) (2005, p. 2), instituída pelo governo federal para coordenar a criação de um SNCP, a certificação profissional expressa o “reconhecimento formal dos saberes e práticas do/a trabalhador/a, desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional”. Tem o sentido de “promover a formação continuada e ao longo da vida e para ampliar as oportunidades de acesso do/a trabalhador/a brasileiro/a ao mundo do trabalho” (CICP, 2005, p. 2).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 41 estabelece que “o conhecimento adquirido na educação profissional poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996, p. 20). Bertrand (2005) avalia a possibilidade de reconhecimento das habilidades e conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho pelo trabalhador como um aspecto positivo.

Para Bertrand (2005, p. 11), países como a Austrália, Alemanha e Inglaterra estão adotando a certificação de competências profissionais com a finalidade de “avaliar a eficácia de sistemas dispendiosos de formação”; “fixar-lhes objetivos que respondam às novas demandas do mercado de trabalho”; “manter certo controle como contrapartida à tendência para descentralização” e adaptar “exigências da formação permanente”. Nos países analisados por Bertrand, a certificação se dirige a “jovens que terminam sua formação inicial e os adultos, empregados ou em busca de emprego, que requerem uma formação – geral ou profissional – específica da empresa ou mais genérica”, associando-se, em geral, “ao reconhecimento das competências obtidas por meio de um sistema formal de aprendizagem” (BERTRAND, 2005, p. 14, 20).

A certificação atende objetivos distintos quando se refere a empregadores e trabalhadores. Como uma resposta à demanda de trabalhadores e empregadores, apresenta vantagens e desvantagens tanto para um segmento quanto para outro. Para os trabalhadores, a

¹⁶ Olivier Bertrand atuou como especialista em planejamento e em economia da educação junto à UNESCO. Depois incorporou-se ao Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificações (CEREQ). Foi consultor de diferentes organizações, especializando-se na análise comparada das qualificações e de sua evolução, assim como dos sistemas de formação nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e na Europa central (BERTRAND, 2005, p. 123).

certificação pode comprovar a qualidade da formação recebida e o reconhecimento e valorização do investimento realizado neles pela empresa, bem como lhes possibilitar o “acesso a um nível educacional superior, a um emprego, ou, inclusive, a um certo prestígio social” (BERTRAND, 2005, p. 15). Também pode se tornar um fator de distinção entre aqueles que possuem um certificado e aqueles que necessitam dele. Os empregadores, por sua vez, podem ser beneficiados com a certificação pelo fato de ela possibilitar a verificação das qualidades, conhecimentos e habilidades (*savoir-faire*) de futuros empregados. Bertrand (2005, p. 15) assinala que a primeira função da certificação é permitir que empresários e trabalhadores “se comuniquem de modo eficaz”. Nessa ótica, a certificação poderia se converter em um mecanismo de apaziguamento entre capital e trabalho, na medida em que serviria como campo de mediação para estabelecer consensos e colaboração entre classes originariamente antagônicas.

Bertrand (2005) afirma que os trabalhadores apontam vantagens com o estabelecimento de um Sistema Nacional de Certificação das Competências Profissionais, enquanto os empregadores levantam desvantagens e medos, como a perda de trabalhadores certificados para a concorrência, os quais representaram investimento para a empresa que apostou neles; medo de que os trabalhadores exijam maior remuneração (mas este não é um dos motivos que leva o trabalhador buscar a certificação?) e a inutilidade de uma avaliação cara (BERTRAND, 2005). Embora destaquem os aspectos negativos do sistema, Bertrand entende os empregadores como elementos decisivos na promoção e implantação eficaz dessa proposta de certificação profissional.

O reconhecimento da qualificação, segundo Bertrand (2005, p. 19), “estimular[ia] os indivíduos a se capacitarem”, e uma mão-de-obra qualificada é fundamental para aumentar a competitividade das empresas. A busca da formação continuada é uma das vantagens mais disseminadas pelos governos, instituições, consultores e intelectuais que defendem a política de certificação. De acordo com Bertrand (2005, p. 20), a “educação e a formação conferem valor adicional ao indivíduo no mercado de trabalho”, idéia originariamente desenvolvida por Schultz em sua Teoria do Capital Humano. A certificação, nessa relação entre educação e trabalho, teria a função exclusiva, segundo o autor, de avaliar ou controlar a qualidade e a adequação das competências adquiridas pelo trabalhador às competências exigidas pelo posto de trabalho. Bertrand (2005) aponta que a noção de competências está no centro do debate sobre certificação atualmente e argumenta que os sistemas de formação vêem uma série de vantagens nela, já que se centra mais sobre os resultados; critica a “pedagogia tradicional, demasiadamente orientada para o conhecimento”; questiona as especializações tradicionais;

busca “maior flexibilidade dos sistemas de formação e, também, de normas nacionais” (GROOTINGS, 1994 apud BERTRAND, 2005, p. 23). Bertrand (2005) destaca que além dos sistemas de formação, o mercado de trabalho também demonstra interesse nessa noção, já que por meio dela seria possível obter “uma boa informação sobre o potencial de cada pessoa e sobre a individualização crescente da gestão dos recursos humanos” (GROOTINGS, 1994 apud BERTRAND, 2005, p. 24).

De acordo com Fidalgo e Santos (2004), na década de 1970, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tentou organizar um sistema de certificação profissional na América do Sul. No Brasil, a proposta de criação, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003, de um Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências, 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; SANTOS, 2004, p. 5). O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por sua vez, procurou 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; SANTOS, 2004, p. 5).

Em 2003, o governo brasileiro realizou várias articulações com o objetivo de definir estratégias para a estruturação de um sistema de certificação profissional no Brasil. Sob a coordenação do MEC, MTE e CNE foram realizadas duas oficinas de trabalho para organizar um “Sistema Nacional de Certificação Profissional”. As oficinas tinham como finalidade “apresentar e debater propostas das áreas de educação e trabalho para a certificação profissional” (CICP, 2005, p. 2). Em seguida, a OIT organizou uma reunião de trabalho para apresentar experiências e debater as perspectivas de certificação profissional no Brasil. A reunião contou com a presença de órgãos do governo, sindicatos, entidades de certificação e de formação profissional (CICP, 2005).

A discussão sobre a “institucionalidade da certificação profissional” levou o governo a realizar no período de 9 a 10 de setembro de 2003 o Seminário Nacional de Certificação Profissional¹⁷, também sob a coordenação do MEC, MTE e CNE. O objetivo do seminário era

¹⁷ O MEC “discutiu” uma proposta semelhante de certificação para professores praticamente no mesmo período (10 a 12 de setembro de 2003), durante o I Encontro Nacional sobre o Sistema de Certificação e Formação

“analisar experiências nacionais e internacionais, com vistas a traçar o cenário da certificação profissional no Brasil, com foco em seus desafios e perspectivas” (CICP, 2005, p. 2). Participaram desse seminário ministérios, sindicatos, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), PETROBRÁS, OIT, CINTERFOR, entre outras instituições. Deste seminário resultou a constituição do “Grupo de Trabalho Interministerial”, formado por vários ministérios e o CNE, com o objetivo de formular “um marco regulatório integrado para a certificação profissional brasileira” (CICP, 2005, p. 2-3).

O grupo de trabalho constatou que há uma demanda crescente por certificação profissional desde a segunda metade da década de 1990, seja por parte dos trabalhadores, que lutam pelo reconhecimento de suas qualificações, seja por parte do patronato, que busca na certificação um mecanismo de controle dos trabalhadores, seja por parte das agências de certificação, que vêem na certificação um novo nicho de mercado (CICP, 2005). A atuação desse grupo de trabalho viabilizou a criação, em 2004, da CICP, que deveria “coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional”. Suas atribuições seriam:

- I. Elaborar diagnóstico, revisão conceitual e análise das experiências existentes na área da certificação profissional;
- II. Analisar as necessidades e prioridades nacionais nessa matéria, propondo a realização de estudos de casos ou projetos pilotos envolvendo áreas estratégicas de distintas complexidades;
- III. Apresentar proposta estruturada para institucionalização de uma Política Nacional de Certificação Profissional, no prazo de dez meses; e
- IV. Propor uma metodologia de ampla consulta pública aos vários segmentos sociais envolvidos (CICP, 2005, p. 3).

Com base em experiências práticas de certificação profissional realizadas no âmbito do governo, nos últimos anos (como exemplo pode ser citada a PETROBRÁS, o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO), a Comissão avaliou que o “ambiente encontra-se maduro para a consolidação institucional da certificação ocupacional” (CICP, 2005, p. 2).

A proposta governamental de certificação profissional estava sendo elaborada em reuniões iniciadas em 2005. Além dessas reuniões, a proposta de certificação do governo seria debatida em três audiências públicas, realizadas por segmento, para “apreciação e

incorporação de contribuições, com vistas à definição de sua tramitação jurídica posterior” (CICP, 2005, p. 4). A realização das audiências separadas por segmento pretendia “aprofundar interlocuções específicas com os agentes sociais e órgãos governamentais envolvidos com a temática” (CICP, 2005, p. 4). Para isso, os segmentos seriam agrupados do seguinte modo: a) ministérios e órgãos públicos federais; b) entidades educacionais, certificadoras e Conselhos Profissionais; e c) representações sindicais, patronais e empresariais.

O governo federal também disponibilizou a proposta do SNCP para que entidades e profissionais pudessem encaminhar críticas e contribuições. O governo buscava construir, assim, o consenso em torno da proposta.

Ao criar o SNCP, o governo pretendia

regular os processos de certificação profissional no Brasil, contribuindo para a elevação da escolaridade, continuidade de estudos e qualificação social e profissional dos cidadãos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes (CICP, 2005, p. 7).

Os princípios do SNCP seriam:

o desenvolvimento socioeconômico com inclusão social, o diálogo tripartite e a transversalidade governamental, de modo a prever mecanismos que promovam: a aprendizagem permanente e a melhoria constante da qualificação do/a trabalhador/a brasileiro/a; o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho; a participação ativa de representações empresariais, sindicais, governamentais, educacionais e certificadoras; a adequada articulação entre os diferentes órgãos governamentais envolvidos com a certificação profissional; e a adequada integração com o Sistema Público de Emprego, os Sistemas da Educação Nacional e o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (CICP, 2005, p. 7).

A CICP (2005, p. 7) trata a certificação profissional como um “processo negociado” entre as representações das diferentes instâncias, com a regulação do Estado, pelo qual se identificaria, avaliaria e validaria “formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidos em programas educacionais ou na experiência de trabalho” (CICP, 2005, p. 7).

O SNCP seria dirigido por uma Comissão Nacional de Certificação Profissional (CNCP), de caráter deliberativo, constituída por representações governamentais, empresariais e sindicais (composição tripartite), cuja finalidade seria “coordenar e avaliar o SNCP,

garantindo a coerência com as legislações setoriais, educacionais, trabalhistas e com as normas internacionais pertinentes” (CICP, 2005, p. 7). O CNCP seria responsável por:

- a) Formular, monitorar e avaliar a Política Nacional de Certificação Profissional;
- b) estabelecer o Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis, assegurada ampla consulta pública;
- c) instituir Comissões Técnicas Setoriais, de caráter multipartite, garantido o equilíbrio de interesses;
- d) definir mecanismos de consulta pública e participação social relativos ao seu âmbito de atuação, com base na legislação vigente;
- e) estabelecer critérios e mecanismos de credenciamento de instituições certificadoras, considerando as normas adotadas pelo Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, pelos Sistemas da Educação Nacional e pelo Sistema Público de Emprego, dentre outros setores; e
- f) definir estratégias e fontes de financiamento do SNCP (CICP, 2005, p. 7-8).

O SNCP apoiar-se-ia num “Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis” que descreveria “os saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais mínimas que conforma[ria]m as qualificações [certificáveis]” a título de “reconhecimento da aprendizagem formal e informal” ou continuação e conclusão de estudos (CICP, 2005, p. 9). Esse repertório teria validade nacional, sendo elaborado por diversas comissões técnicas setoriais.

A CICP destaca que com o acúmulo de qualificações, viabilizado pela certificação, os trabalhadores poderiam se dirigir a outros níveis de formação, com “direito a diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica” (CICP, 2005, p. 9).

Essa proposta de certificação admitiria como entidades certificadoras instituições de natureza pública ou privada, desde que credenciadas ao SNCP. A elas caberia estabelecer “padrões e procedimentos metodológicos para a certificação profissional”, conjugando “técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, adaptados às especificidades do/a trabalhador/a e às diferentes exigências de desenvolvimento do mundo do trabalho” (CICP, 2005, p. 10).

Nesse sistema, os trabalhadores certificados teriam reconhecidos os seus “saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais” por meio de “documento próprio”, enquanto os trabalhadores não certificados ou parcialmente certificados seriam orientados pela entidade certificadora a complementar sua formação profissional ou educacional, sendo “automaticamente encaminhado[s] para relação de entidades credenciadas junto ao Sistema Público de Emprego ou aos Sistemas da Educação Nacional” (CICP, 2005, p. 12). Após a

complementação de sua formação, os trabalhadores retornariam à entidade certificadora, com “documento comprobatório da complementação formativa”, e fazendo “jus à certificação pleiteada” (CICP, 2005, p. 12).

As propostas de implementação de sistemas de certificação profissional acima estão situadas no âmbito do setor produtivo, onde visam à certificação de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos trabalhadores no sistema formal e não-formal de ensino. Mello (2000) acredita que iniciativas do setor produtivo como estas são relevantes para o campo educacional porque podem lhe servir de modelo. Convencida do papel positivo da certificação de competências na educação profissional, a autora afirma que

esse processo poder[ia] 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).

A afirmação de Mello mostra a relevância dada pela autora às experiências do setor produtivo para o campo educacional. Tal entendimento supõe que o setor produtivo, como um espaço de experiências exitosas e inovadoras, como a certificação de competências, pode servir de modelo à educação. Nesse sentido, a autora sinaliza que ambos os setores devem estabelecer aproximações. Freitas (2002, p. 160), por outro lado, alerta quanto à inadequação de uma “transposição mecânica da análise relativa às mudanças no mundo do trabalho produtivo para o campo da educação e da escola”.

A construção de consenso em torno da política de certificação tem o apoio de alguns intelectuais brasileiros, os quais, junto com OM, se apóiam em princípios e experiências do setor produtivo no momento de propor reformas a setores como a educação. Esses defensores do neoliberalismo procuram justificar a disseminação de conceitos e ferramentas de avaliação da qualidade do setor produtivo para o serviço público, se apoiando na “crítica ao centralismo, à burocracia e ao déficit de qualidade dos serviços públicos” para “reclamarem a diminuição da intervenção do Estado e a privatização da prestação do serviço educativo, como única solução para os problemas com que se debate actualmente a escola pública” (BARROSO, 2005, p. 740). De modo mais amplo, a disseminação das ações e ideologias dos defensores do neoliberalismo procura atender os interesses do capital no que se refere à ampliação e reprodução de suas taxas de lucro.

O BM, como um dos OM mais atuantes na disseminação da ideologia neoliberal e na reprodução da hegemonia capitalista, elegeu a educação como um de seus campos de atuação,

e os professores e seus sindicatos como uma de suas preocupações, pois, sendo os professores a maior categoria de servidores públicos do mundo (algo em torno de 57 milhões), “exigem do Estado formas sutis de gerencia[mento]” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 2). As autoras (2004, p. 2) destacam que os textos oficiais e oficiosos postulam a reforma dos modelos atuais de formação dos professores e de seu *locus* como uma condição para alcançar uma educação de qualidade, já que ela produziria “um ‘novo’ perfil docente, sintonizado com a ‘economia do conhecimento’”. Contudo, Shiroma e Evangelista (2004, p. 2) alertam que a construção deste novo perfil, que implicaria

modificar aquilo que constitui o ‘que-fazer’ docente – métodos e conteúdos de ensino, fórmulas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros, [...] pressupõe vigília ao pessoal encarregado de realizá-la, em especial ao professor.

Nessa preocupação constante dos OM com a qualidade da educação e com os responsáveis por sua efetivação, o BM recomenda um mecanismo promissor, do seu ponto de vista, para a fabricação de um professor de qualidade (eficaz) e uma educação de qualidade: a certificação de professores. Por meio dela e de outros mecanismos, como a avaliação de desempenho, o BM explicita o perfil de professor desejado. Este é o tema a ser tratado na próxima seção.

1.2 Análise do documento “*Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*” do BM e das justificativas apresentadas para implantar a certificação de professores

Em 2000, o BM publicou um relatório muito relevante e pouco discutido pelos educadores brasileiros, intitulado *Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*. Preparado por Delannoy e Sedlacek (2000), esse relatório foi patrocinado pelo BM com recursos do Centro para Pesquisas em Educação, Cultura & Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Os autores analisaram alguns temas vinculados à efetividade de 1,49 milhões de professores do ensino fundamental (DELLANOY, 2002, p. 4). Dentre as várias medidas propostas nesse documento, para a melhoria da qualidade da educação, estão o desenvolvimento profissional dos professores e a certificação. O relatório centra-se no professor como elemento-chave para o sucesso escolar dos alunos. Analisa as questões que envolvem a eficácia dos professores brasileiros nos

sistemas públicos de ensino, manifestando preocupação com a qualidade dos professores, que continuam a oferecer a seus alunos “más práticas de ensino” [sic] (DELLANOY, 2002, p. 3).

De acordo com Delannoy e Sedlacek (2000), a segunda metade da década de 1990 foi marcada por uma mudança de política educacional no Brasil. Se as reformas da primeira metade dessa década privilegiaram aspectos como a expansão de matrículas e a equidade, as reformas da segunda metade focaram-se nos processos de ensino e aprendizagem e no estabelecimento de um padrão de garantia da qualidade, baseado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no PROVÃO e nos processos de acreditação dos programas de formação de professores.

O mau desempenho dos alunos no SAEB levou o governo brasileiro, na visão de Delannoy e Sedlacek (2000), a se centrar na baixa qualidade do professor como o fator responsável por isso. Ao explicitar os resultados de aprendizagem dos alunos, o SAEB torna transparente o desempenho do professor que, na opinião dos autores, aprendeu desde cedo que não há sanções reais para um desempenho fraco. Nesse sentido, os resultados do SAEB constituiriam uma comprovação de que professores e escolas não são eficazes, o que poderia ser resolvido, segundo os autores, se os professores fossem responsabilizados pelos maus indicadores educacionais.

No relatório encontro referências do que constituiria um professor de baixa qualidade ou ineficaz. São incompetências, características, comportamentos que estariam fundamentando os maus resultados dos alunos no SAEB: “pobres práticas de ensino”; “cultura da reprovação”; “métodos de ensino tradicionais”; “fracasso no uso de materiais disponíveis”; “fraco domínio de conteúdo” (principalmente no Nordeste); “limitado repertório de estratégias pedagógicas” (que se resumem, no máximo, a cinco); “atividades de aula passivas”; “práticas centradas no professor” (a escola deve se centrar no aluno e acolhê-lo bem); “uso ineficaz do tempo” (o professor chega atrasado, interrompe a aula para a merenda, inicia lentamente os exercícios, gasta tempo distribuindo folhas de papel e cortando-as para colagem); “pouco uso de questões interrogativas e exercícios estimulantes”; “práticas mecânicas e rotineiras”; “trabalhos pouco desafiadores aos alunos”; explica muito e questiona pouco; “relação distante do aluno”; o professor “não se sente responsável pelo progresso do aluno”; culpa o aluno e fatores não escolares pelo fracasso deste; está mal preparado e possui um “alto absenteísmo” (Delannoy e Sedlacek, 2000, p. 6, 9, 30, 31, 32, 49). Tudo isso que caracteriza o professor ineficaz, na visão dos autores, tenderia a limitar o sucesso educacional. Elevar o desempenho dos alunos nas avaliações, então, diante do péssimo desempenho do professor, suporia, primeiro, na compreensão dos autores, melhorar a instrução via

aprofundamento do conteúdo e conhecimento pedagógico do professor e, segundo, acompanhar continuamente os resultados dos alunos para avaliar e reorientar a prática desse professor (DELANNOY; SEDLACEK, 2000).

Os autores ressaltam que há um consenso mundial sobre a necessidade de se produzir um novo tipo de professor, equipado com um amplo repertório de estratégias de ensino, um profundo conhecimento de conteúdo e um novo conjunto de valores, enfatizando a colaboração entre pares, a reflexão contínua sobre sua prática de ensino e a capacidade de comunicar-se eficazmente. Além disso, assinala que o professor deve ser um indivíduo adaptável às questões que o cercam (DELANNOY; SEDLACEK, 2000).

Segundo Delannoy e Sedlacek (2000, p. 33), os dados do SAEB revelam que os “altos salários dos professores não se traduzem automaticamente em melhores resultados de aprendizagem do aluno”. O que influencia positivamente os resultados dos alunos nas avaliações, asseguram Delannoy e Sedlacek (2000), é o nível de formação dos professores, limitado à graduação, ou seja, favorecer que o professor curse a pós-graduação não influenciará os resultados dos alunos. Tal análise relaciona-se a outra idéia difundida por Delannoy e Sedlacek (2000), qual seja: a crítica à teoria, considerada por este organismo excessiva nos cursos de formação de professores. Os programas de formação de professores estão, “em grande parte, desvinculados da prática de sala de aula”, sendo também “academicamente fracos” e “altamente teóricos” (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p. 9). Poucos programas são avaliados pelos autores como inovadores e alinhados às tendências internacionais e muitos carecem de padrões docentes claros. Os melhores programas têm um enfoque sistêmico, se apóiam em pesquisa (diga-se de passagem, pesquisa sobre a prática de sala de aula), são dirigidos pela demanda (do mercado de trabalho) e baseiam-se na realidade escolar (DELLANNOY; SEDLACEK, 2000). Tendo em vista que o BM recomenda a implantação dos ISE no Brasil, é fácil deduzir que ele não considera os programas brasileiros adequados para a formação do professor eficaz.

Delannoy e Sedlacek (2000) afirmam que mesmo os professores com formação superior não estão bem preparados para ensinar, porque o desempenho desta tarefa depende amplamente do ambiente de trabalho. Quer dizer, na visão do BM, estando o professor bem preparado ou não, o que o aluno aprende está principalmente relacionado à prática do professor em sala de aula. Por isso, o BM enfatiza a necessidade do professor refletir sobre ela. Para Delannoy e Sedlacek (2000), estes apontamentos indicam que o problema da educação brasileira está no professor. Assim, justificam a intervenção sobre este trabalhador com reformas que o afetariam diretamente, tais como a certificação e o estabelecimento de

padrões docentes (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

O professor é considerado por Delannoy e Sedlacek (2000) o mais caro e importante recurso do sistema educacional brasileiro, de cuja eficácia em sala de aula dependeria o sucesso da reforma. Como o desempenho do professor em sala de aula seria afetado diretamente pelo seu ambiente de trabalho, Delannoy e Sedlacek (2000) recomendam que os programas de formação, sobretudo os ex-Institutos Superiores de Educação (ISE), se vinculem à prática de sala de aula. Os programas que conseguem realizar essa vinculação são considerados bons pelos autores, que reconhecem a participação do professor como indispensável para a aterrissagem da reforma em sala de aula, nas palavras de Freitas (2003b).

Delannoy e Sedlacek (2000) comentam que os programas de formação de professores estão sendo criticados e culpados no mundo todo pela fraca aprendizagem dos alunos e pelo fraco desempenho do sistema escolar. Como Banco do Conhecimento, que supostamente conhece e dispõe de soluções adequadas para os problemas dos países, o BM, por meio de seu relatório, recomenda a implantação de ISE, coerentes com as tendências internacionais e capazes de produzir um novo tipo de professor, que entendo ser adequado para melhorar aparentemente os indicadores educacionais. Este novo tipo de professor teria profundo conhecimento de disciplinas acadêmicas básicas e habilidade para adaptá-las às necessidades dos alunos; compreensão do processo de ensino e aprendizagem e sua relação com o contexto (entenda-se as necessidades do mercado de trabalho); capacidade de resolver problemas concretos da prática pedagógica visando a promoção da aprendizagem do aluno (entenda-se a aquisição de competências básicas, como o aprender a aprender, para autonomizar-se diante das flutuações do mercado de trabalho); e o hábito de refletir sistematicamente sobre a sua própria prática, individualmente e em equipe (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). É relevante notar que a reflexão do professor, nesse contexto, deve ser estimulada entre os professores, por meio da troca de experiências, mas não deve ultrapassar os muros da escola e nem fugir do assunto, qual seja: a prática de sala de aula, restrita à sua dimensão técnica. Delannoy e Sedlacek (2000) acreditam que este modelo institucional, se levado a cabo com eficácia, reorientaria a prática dos professores brasileiros para a produção de um ensino eficaz.

O modelo do ISE, na visão dos autores, prepararia os professores para ensinarem aos alunos competências como pensamento crítico, processamento de informações, trabalho em equipe, comunicação, que são exigências do mercado aos trabalhadores para lidarem com a grande quantidade de informações oriundas da sociedade do conhecimento (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Os programas baseados nesse modelo institucional poderiam ser reestruturados e reorientados e seu pessoal renovado rapidamente, desenvolvendo uma prática

de ensino significativamente diferente. Mas isso pressuporia flexibilidade institucional e dinamismo que, segundo os autores, as instituições brasileiras de formação de professores não possuem (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

Diante dessas questões, Dellanoy (2002) assinala que a melhoria da qualidade dos programas de formação de professores pressuporia a

definición clara de las competencias deseadas; formación de un nuevo cuadro de formadores, combinando académicos con profesores de aula experimentados; desarrollo de relaciones contractuales entre instituciones terciarias y colegios para la práctica supervisada de los futuros profesores y para la investigación pedagógica aplicada; uso de métodos interactivos con encuestas, diálogo, proyectos, experimentación para que los futuros docentes aprendan a crear situaciones de aprendizaje relevantes e significativas para alumnos de orígenes y capacidades diversas; integración de mecanismos de evaluación de impacto (DELLANOY, 2002, p. 8).

De acordo com Dellanoy (2002, p. 7), a elaboração de “padrões profissionais de prática e de desempenho docentes” constituiria a “base para a certificação inicial e periódica e para a avaliação de desempenho” dos professores. E acrescenta:

La aplicación rigurosa de estándares de certificación inicial podría enviar a las instituciones de formación una señal fuerte, comunicándoles las expectativas del sistema en cuanto al “producto”. En el modelo preconizado, los estándares de docencia serían una herramienta de alineamiento (entre currículo y enseñanza, entre enseñanza y formación de profesores...) y de coherencia entre los varios elementos de la política y, para el docente, a lo largo de su carrera (DELLANOY, 2002, p. 7).

Nessa perspectiva, os padrões de competência, base da certificação inicial – realizada quando os professores entram na carreira do magistério – orientariam as instituições formadoras sobre o produto (perfil de professor) que deve ser produzido por elas (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Talvez para evitar potenciais conflitos com a categoria docente, os autores procuram indicar o lado positivo dessa recomendação para os professores: estabelecer padrões melhoraria a imagem e o desempenho do magistério.

Para melhorar a qualidade do professor, Dellanoy e Sedlacek (2000) recomendam que os empregadores (Estados) tornem mais rigoroso o ingresso no magistério, estabelecendo um forte sistema de certificação, renovável a cada cinco ou 10 anos; estágios probatórios satisfatórios de dois anos; recrutamento por concurso; além de formação em nível superior. O recrutamento é um dos elementos que caracterizam uma gestão eficaz do desempenho da força de ensino que, segundo ele, é um dos maiores desafios do governo brasileiro, pois

implicaria orientação inicial, uso eficaz de pessoal para supervisão, retenção, sanções de carreira e recompensas (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

A utilização, pelos governos, de um rigoroso processo de certificação, baseado em padrões docentes claros, é considerada pelos autores uma das mais eficazes ferramentas para promover a melhoria da qualidade do professor, embora indiquem que o tema suscita debate em vários países, sem identificá-los. Asseveram que a certificação garante que apenas os professores com atributos diferenciáveis em sala de aula, ou seja, com os padrões de competências desejados, sejam contratados (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Os autores sugerem ao governo brasileiro transformar o *status* de professor certificado em critério de seleção para o ingresso na carreira, tendo em vista que aproximadamente 80% dos professores são formados em instituições privadas e quase 85% são empregados pelo setor público (BM, 2001).

Delannoy e Sedlacek (2000, p. 55) definem a certificação como um processo pelo qual um professor é oficialmente declarado que ele “serve para ensinar” (“*fit to teach*”). Tratar-se-ia de um juízo técnico/profissional sobre a qualificação/competência ou aptidão individual de um professor para ensinar, distinto do conceito de licença (ou “direito” para ensinar) e da contratação propriamente dita (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). A certificação inicial seria concedida ao professor no início de sua carreira, devendo ser renovada periodicamente, o que supostamente garantiria a atualização dos professores em suas áreas e o conhecimento das novas tendências de reforma.

Quanto à aplicação da certificação, Delannoy e Sedlacek (2000) indicam que ela poderia ser realizada pelas próprias instituições formadoras que, desse modo, se constituiriam em “Centros de certificação e de avaliação”, mas, desde que credenciadas (DELLANOY; SEDLACEK, 2001, p. ix; DELLANOY, 2002, p. 7). A certificação também poderia ser realizada por uma agência do governo ou por um quadro profissional. O estágio probatório formaria a base desse sistema de certificação, no qual o professor seria certificado se demonstrasse aptidão para o ensino, revelando os padrões de competências (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

Os padrões docentes, base desse processo de certificação e avaliação de desempenho, são definidos por Dellanoy e Sedlacek (2001, p. 76) como “um esforço para descrever de modo mensurável ou pelo menos observável ‘o que um bom professor deve saber e ser capaz de fazer’, isto é, as competências requeridas para implementar o currículo”. Os padrões equivaleriam a normas compartilhadas (consenso) sobre o que um bom professor deveria saber e ser capaz de fazer em diferentes fases de sua carreira (preparação, ingresso e

progressão) (DELLANOY; SEDLACEK, 2001).

Dellanoy e Sedlacek (2000, p. 80) destacam as características comuns do que consideram ser os enfoques de certificação mais promissores: dispõem de estágios probatórios; esforçam-se para uma avaliação multidimensional das competências dos professores; combinam testes acadêmicos com “exames de portfólio”, que examinam outros aspectos do trabalho dos professores; realizam observações diretas da interação de professores em sala de aula. Dellanoy e Sedlacek (2000) assinalam que, apesar destes exames serem caros, eles seriam recompensadores para os governos estaduais brasileiros.

Para os autores (2000), países como o Brasil, que consideram a certificação um mecanismo de garantia da qualidade, devem se preocupar com a construção de padrões e testes que avaliem o conhecimento cognitivo e as características pessoais que caracterizam um bom professor; o desenvolvimento, a baixo custo, de estratégias diferenciadas de avaliação que capturem os vários aspectos do bom ensino; e o que o sistema espera de um professor experiente e de um novato (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Quanto à certificação de professores, os autores levantam questões sobre equilíbrio entre conteúdo, teoria e prática nos padrões acordados; métodos de avaliação; relação entre os níveis de desempenho para professores novos e experientes; articulação entre recertificação e estrutura de incentivos e quem deve certificar.

Dellanoy e Sedlacek (2001) também recomendam que o Brasil implante um rigoroso sistema de certificação e avaliação periódica do professor em nível estadual, no interior de um sistema nacional. Os governos estaduais e municipais, então, seriam responsáveis pelo desenvolvimento detalhado dos padrões docentes desenvolvidos pelo governo federal, podendo adotar ou rejeitar a estratégia nacional. Do professor esperar-se-ia formação continuada e o estabelecimento de objetivos de desempenho (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

Dentre outros problemas educacionais brasileiros apontados por Dellanoy e Sedlacek (2000) estão: a falta de liderança escolar, de orientação para resultados, de incentivos financeiros aos professores que trabalham em equipe, de avaliação de desempenho docente, de associação entre demissões/recompensas e desempenho e de responsabilização dos professores pela aprendizagem do aluno. Para sanar esses problemas, Dellanoy e Sedlacek (2000) propõem o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho docente, por meio do qual seria projetado um sistema de avaliação e estimativa anual de desempenho (para orientar melhorias na prática de ensino) e avaliação periódica (com propósito de promoção) articulados com o sistema de certificação por padrões de ensino. Se as avaliações de equipe

forem insuficientes, os autores recomendam que os governos complementem-nas com contratos de desempenho, sob os quais os professores seriam individualmente avaliados: a) dentro da equipe de ensino; b) diante de suas necessidades de desenvolvimento profissional; e c) pelos resultados de seus alunos (DELLANOY; SEDLACEK, 2001). Desempenhos fracos contínuos não deveriam passar impunes, sugerem Delannoy e Sedlacek (2000).

Delannoy e Sedlacek (2000, p. 13) recomendam “limitar os aumentos de salário aos estados e municípios que adotarem padrões”, “certificação periódica de professores e processos de credenciamento de instituições formadoras”; “conceder incentivos monetários vinculados diretamente à aquisição de competências de ensino certificadas que demonstrem uma diferença na sala de aula”; “premiar as escolas por mérito” e “usar incentivos não monetários (recompensas simbólicas, melhores condições físicas, maior poder de decisão na produção da política [etc])”.

A seletividade de aumentos salariais é considerada pelo BM uma estratégia importante para produzir a sustentabilidade financeira do sistema educacional (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Para os autores, em função de uma emergente crise no financiamento da educação, será difícil projetar reformas que melhorem os salários da categoria docente e dêem recompensas a todos os professores. Por isso, recomendam que os novos planos de carreira de estados e municípios vinculem progressão ao desempenho e introduzam premiação por mérito (bônus) às escolas que demonstrem melhorias. Desse modo, as recompensas financeiras e não financeiras dos professores seriam vinculadas aos seus resultados em sala de aula, discriminando o bom e o mau desempenho docente.

Para Delannoy e Sedlacek (2000), em vez de conceder aumentos salariais a todos os níveis do magistério, o governo brasileiro deveria alocá-los estrategicamente, visando atrair os professores mais talentosos e motivar os de melhor desempenho. Delannoy e Sedlacek (2000) concluem que aumentar o salário dos professores sem melhorar a gestão e a eficácia do sistema é um caminho ineficiente para tentar melhorar o desempenho do aluno. Os autores assinalam que o professor desfruta de uma série de privilégios: longo período de férias, estabilidade, aposentadoria precoce e dia e semana de trabalho curtos, o que não condiz com a realidade do professor brasileiro. Basta apenas mencionar o montante de trabalho que ele leva para casa, estendendo o ambiente de trabalho da escola para o lar, sem ser remunerado por isso. Os autores também afirmam que o professor recebe um salário mensal menor que o de profissionais do setor privado, mas em compensação, em um sistema de horas, ganha mais

que esses profissionais porque trabalha menos horas¹⁸. Com base nessas avaliações, informam que “não há evidências suficientes de que o professor brasileiro seja mal-pago para o seu nível de qualificação” (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p. 66).

Dellanoy e Sedlacek (2000) afirmam que os professores resistem à política de avaliação de desempenho porque a consideram inválida frente à relação complexa existente entre “*inputs*” e “*outcomes*” educacionais e porque ela penalizaria os professores que têm alunos de origem desfavorecida (sic). Isso não foi verificado na pesquisa empírica deste estudo, conforme mostram os dados apresentados nos capítulos 2 e 3. Os dados coletados indicam que sindicato e professores não dispõem de uma visão consensual sobre a adoção de mecanismos de regulação da carreira, como a certificação e a avaliação de desempenho docente.

Para os autores (2000), este enfoque poderia gerar efeitos perversos como seleção de alunos e professores, encorajando os alunos fracos a não participarem das avaliações de aprendizagem. Além disso, a existência de recompensas salariais diferenciadas poderia gerar comportamentos oportunistas e um clima escolar competitivo. Uma solução apresentada pelos autores, então, para quebrar essa resistência seria, ao invés de conceder recompensas individuais, recompensar equipes escolares inteiras, o que incentivaria o trabalho colaborativo. Instaurar um salário por mérito individual requereria medir a eficácia do professor por meio dos resultados da avaliação dos alunos. O relatório reconhece a necessidade de complementar a avaliação de desempenho com informações de outros determinantes de resultados. Entretanto, confiar na avaliação do professor pelo diretor ou por um único inspetor implicaria um risco de subjetividade e injustiça, alertam os autores. Uma das opções de política de Delannoy e Sedlacek (2000) enfatiza que o governo brasileiro deve fortalecer um ambiente de gestão efetiva e eficaz do professor, disseminando informações para estimular a melhoria das instituições de formação de professores e as escolas (PROVÃO, teste baseado em censo, resultados de exames escolares) e para educar o público sobre o que é qualidade educacional e o que ela supõe (DELLANNOY; SEDLACEK, 2001).

Delannoy e Sedlacek (2000) sugerem criar um Sistema de Informação da Gestão do Professor com base no Sistema Geográfico de Informação para racionalizar a gestão do professor em cada nível do governo, monitorar a oferta e demanda, escassez e mudanças no perfil do professor. O sistema deveria ser articulado nos três níveis do governo, podendo se

¹⁸ A idéia de que o professor brasileiro não é mal pago, defendida pelo BM no documento analisado, também é sustentada por consultores e intelectuais vinculados a ele, como Liang (1999), Castro e Ioschpe (2007) e Dellanoy (2002).

constituir em uma base para um “Registro Nacional do Professor (*National Teacher Register*)”, que poderia ser proveitoso para promover a mobilidade de professores entre sistemas de ensino (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p. 18).

Para promover a qualidade do professor, os autores fornecem duas ferramentas. A primeira se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais, em muitos países, definem os padrões nacionais para professores, detalhando o perfil e as competências requeridas aos mesmos. Estes padrões são a base da avaliação e certificação de professores. Delannoy e Sedlacek (2000) afirmam que isso deveria ser feito também no Brasil, onde os PCN foram estabelecidos em 1998. Dado o tamanho e a diversidade do Brasil, padrões nacionais detalhados e um processo nacional de certificação de professores poderiam ser inapropriados. Então, sugere que o MEC poderia estabelecer um sistema nacional para a qualidade do professor, análogo ao dos PCN, que articulam uma visão nacional das metas curriculares, servindo para orientar os programas estaduais. A segunda ferramenta diz respeito ao estabelecimento de padrões e procedimentos de credenciamento para programas de formação inicial de professores. O MEC começou bem, nesta área, segundo Delannoy e Sedlacek (2000), ao lançar os “Referenciais para a Formação de Professores” (1999), que poderiam servir de diretrizes operacionais para esse credenciamento (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). O MEC também contaria, de acordo com os autores, com as vantagens do Provão e do SAEB. Os resultados desses dois instrumentos avaliativos motivariam os estados a manterem firmes os padrões docentes de certificação, como um modo para aumentar a qualidade do professor, e fornecem às agências de credenciamento uma visão da qualidade dos programas (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

Os autores destacam que somente um enfoque sistêmico pode realizar a mudança procurada pelo Brasil na área de política de professores. Sob este enfoque, mecanismos de responsabilização (padrões, avaliação, contratos de desempenho, sistemas de apoio e redes de profissionais) seriam fundamentais para garantir o desempenho e a qualidade do professor e assegurariam que as decisões tomadas em nível central (federal ou estadual) fossem operacionalizadas em sala de aula (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

As estratégias deste relatório (estabelecer padrões, reforçar vínculos com as escolas, introduzir avaliação e certificação de professores), segundo os autores, seria discutido com as autoridades federais, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Estas estratégias seriam dirigidas especialmente para o Norte e Nordeste (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). No Sul, os autores afirmam que as questões são mais gerenciais.

Por fim, o relatório apresenta o perfil de professor desejado, com o intuito de contrapor-lo àquele professor apresentado no início deste subcapítulo, caracterizado como de baixa qualidade, ineficaz, incompetente. Delannoy e Sedlacek (2000) se apóiam, sobretudo, no documento dos Referenciais para a Formação de Professores, de 1999, para desenhar o perfil de professor desejado. Assim, os professores deveriam ser capazes de: a) analisar e refletir continuamente sobre a sua prática, para entender e gerenciar o impacto das estratégias propostas e avaliar seus resultados, procurando melhorar a instrução; b) avaliar continuamente o progresso do aluno para reformar os planos de aula; c) promover práticas educacionais que considerem as necessidades da sociedade etc; d) usar eficazmente diferentes materiais e recursos; e) organizar o trabalho em sala de aula; f) desenvolver profissionalismo e ampliar continuamente seu horizonte cultural; g) preparar e executar estudos pessoais; h) conhecer o conteúdo; i) conhecer e motivar os alunos; j) criar situações de aprendizagem baseadas em didáticas apropriadas; l) conhecer sobre aprendizagem (capacidade de usar diferentes estratégias de ensino, avaliar o conhecimento e a aprendizagem do aluno) e m) conhecer sobre colaboração (DELLANOY; SEDLACEK, 2000).

Esta proposta do BM não foi colocada em prática pelo governo brasileiro, embora este tenha normatizado a criação de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica com a publicação da Resolução CNE/CP 001/2002 (BRASIL, 2002), e Cristovam Buarque¹⁹ tenha criado a Portaria N.º 1.403 (BRASIL, 2003c) que, diante da crítica e resistência de professores, representantes de associações, universidades, entre outros, permaneceu circunscrita ao papel. Também existe um PL tramitando na Câmara dos Deputados, visando instituir a certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica. Estes são os temas discutidos na próxima seção.

1.3 Estudo da tramitação do PL N.º 1.088/2007 e seus antecedentes

No Brasil, a proposta de certificação de professores começou a ganhar visibilidade no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação, em maio de 2001, do Parecer CNE/CP 009/01 (BRASIL, 2001), que embasou o documento das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Em fevereiro de 2002, essas

¹⁹ Cristovam Buarque é formado em Engenharia pela Universidade Federal de Pernambuco (1966) e doutor em Economia pela Universidade de Sorbonne (Paris). Trabalhou para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no período 1973-1979. Foi “reitor da Universidade de Brasília”, “governador do Distrito Federal, ministro da educação e atualmente é senador” pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT-DF). Foi consultor de “organismos nacionais e internacionais no âmbito da ONU” e “é membro do Instituto de Educação da UNESCO”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cristovam_Buarque>. Acesso em: 23 jul. 2009.

diretrizes foram normatizadas pelo governo FHC com a aprovação da Resolução CNE/CP N.º 01/2002 (BRASIL, 2002), permanecendo no artigo 16, a idéia de “organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (BRASIL, 2002). A partir desse momento a certificação de professores torna-se um tema mais presente nas discussões sobre os elementos que poderiam concorrer para a melhoria da qualidade da educação básica.

Analisando os dois documentos acima, a Portaria N.º 1.403/2003 (BRASIL, 2003c) e outros vinculados à formação de professores, Campos (2004) constata a presença de quatro supostos, compreendidos por ela como os pilares da reforma da formação de professores da educação básica, iniciada no fim da década de 1990. Dois dos pilares constatados por Campos (2004) relacionam-se diretamente à certificação de professores. Um deles diz respeito à importância da “avaliação das competências [...] por seu caráter diagnóstico durante a formação” e “como vetor orientador do desenvolvimento profissional”; outro refere-se à relevância da “certificação de competências [...] para manter atualizada a ‘carteira de competências’ ao mesmo tempo que possibilita também novos dispositivos de gestão da carreira e de salários” (CAMPOS, 2004, p. 3). Tanto o Parecer, quanto a Resolução e a Portaria mencionadas tratam da instituição de um sistema federativo de certificação de competência dos professores.

A tentativa de implementação da proposta de certificação obteve continuidade no governo Lula, que perpetuou e aprimorou outros sistemas de avaliação, como o SAEB e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As políticas de avaliação e certificação, articuladas às políticas neoliberais recomendadas pelos OM, constituem um dos pilares do Estado regulador, para o qual os resultados passam a ser mais importantes do que os processos.

O MEC, por meio do CNE, da Secretaria de Educação Básica (SEB), de intelectuais ligados a FHC e OM, como Guiomar Namó de Mello, elaborou e sistematizou documentos, como a Resolução CNE/CP 01/2002, que expressam, em graus variados, o desenvolvimento da proposta de certificação, articulada à política de avaliação e gratificação de professores.

A certificação de professores foi proposta por Guiomar Namó 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 (1990, p. 25), a “revolução educacional” deveria “ser construída em cima do mote

‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’”. 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” (MELLO, 1990, p. 25-27).

A implementação da “revolução educacional” na perspectiva da social-democracia implicaria: 1) “desideologizar a educação, buscando competência” no ensino; 2) “instituir mecanismos de avaliação dos resultados – aferidos pela aprendizagem do alunado – que permitam responsabilizar, cobrar, fiscalizar, incentivar” 3) “enfrentar o corporativismo do magistério e [...] recuperar o seu salário real [...], levando em conta mérito e desempenho aferido [...] pela aprendizagem do alunado”; 4) “instituir um exame de Estado para obtenção do registro de professor, impedindo o exercício profissional dos egressos de cursos superiores descomprometidos com a qualidade”, entre outros (MELLO, 1990, p. 26-27). Essas implicações articulam-se às recomendações neoliberais de redefinição do papel do Estado. Nessa perspectiva, os OM e consultores (Guiomar Namó de Mello, Cláudio de Moura Castro, Gustavo Ioschpe, Françoise Dellanoy, Guilherme Sedlacek, Alberto Rodriguez, Caio Marini, João Batista Araújo e Oliveira, entre outros) que recomendam a certificação dos professores, o fazem de modo articulado a estes aspectos. Assim, reduzem o ensino à sua dimensão técnica e prática; defendem o controle e a incorporação ressignificada das reivindicações dos sindicatos de professores, considerados obstáculos à implantação da reforma educacional; promovem uma cultura de avaliação baseada no desempenho, com a finalidade de responsabilizar, ranquear e dividir os professores; procuram controlar os gastos públicos do Estado com pessoal recomendando salários individualizados, baseados em desempenho e aprovação em exame de certificação, entre outros. Apesar de anunciadas em 1990 no Brasil, essas teses não foram problematizadas no debate educacional nacional, que priorizou as disputas em torno da nova LDBEN e a definição dos 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 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 ambos os organismos, 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 Superior²⁰. 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 de Professores esboçada pela autora (FREITAS, 1999).

Conforme Freitas (1999), o documento de Mello evidencia tanto parâmetros que orientam as políticas do BM para a educação básica, quanto medidas e políticas do governo FHC no campo da formação de professores. Tal constatação não causa surpresa, uma vez que Mello ocupava cargos no BM e no BID antes de ser nomeada conselheira do CNE. No documento, Mello (2000, p. 19) defende a criação de um “Sistema Nacional de Certificação de Competências para Professores”, com base no qual o exercício do Magistério deveria estar condicionado “à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes”. O maior benefício proveniente desse sistema, segundo a autora, “seria assegurar formação de melhor qualidade para os professores da educação básica das próximas décadas, dentro de princípios legais, diretrizes normativas e recomendações nacionais e estaduais”, o que supostamente geraria a pretendida “melhoria da qualidade” e “a plena implementação da reforma da educação básica que se está iniciando” (MELLO, 2000, p. 21). Para Freitas (2003b, p. 1100), a formação de professores tem uma “dimensão estratégica na formação das novas gerações”, uma vez que, conforme a lógica que a define, pode fazer com que os professores possuam ou não as competências necessárias “para ‘aterrizar’ a reforma educativa na sala de aula”.

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 docente de má qualidade cuja única vantagem é a sustentabilidade financeira, precisa colocar a iniciativa privada trabalhando pela educação básica de melhor qualidade” (MELLO, 2000, p. 22). 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. 16). 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, disponibilizando para estas instituições suporte financeiro e técnico que lhes permitissem melhor alcançar esse objetivo ou aperfeiçoarem seus resultados,

²⁰ Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html>. Acesso em: 09 mai. 2008.

por meio de um sistema mais competitivo de acesso aos recursos (MELLO, 2000, p. 21). [sem grifo no original]

Essas implicações levam Mello a crer que a construção de consensos é um aspecto fundamental para legitimar “qualquer proposta de avaliação de cursos ou egressos” (MELLO, 2000, p. 20). Na visão da autora, 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 disseminar conceitos de gestão e ferramentas de avaliação da qualidade do setor produtivo para o serviço público, entendido pelos mesmos como dispendioso.

É importante assinalar que a autora toma “o termo *certificação de competência* [...] do parecer que estabelece as diretrizes curriculares para a educação profissional” (MELLO, 2000, p. 20) [grifo no original]. As passagens que seguem mostram a serventia da certificação no âmbito produtivo e as vantagens de sua transferência para o campo educacional:

Na educação profissional a certificação de competências é considerada uma resposta para a velocidade da mudança nos processos e formas de organização do trabalho. Pode ser considerada para ingresso e percurso no mercado de trabalho avaliando a flexibilidade e 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 educação continuada do professor e ao mesmo tempo parametrizar o ingresso, a progressão na carreira e a remuneração do docente (MELLO, 2000, p. 22). [...] uma vez consensuado um padrão de qualidade nacional ninguém poderá ser professor se seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional (MELLO, 2000, p. 21).

A certificação, então, aparece como um instrumento que poderia avaliar se o professor está atualizado. Se ele mobiliza esses conteúdos em sua prática de sala de aula é uma questão que a certificação não pode responder, na visão de Hashimoto (2004a), mas somente a avaliação de desempenho.

Mello (2000, p. 22) acredita que os resultados da certificação também poderiam ser utilizados pelos “sistemas estaduais ou municipais [...] para efeito de organizar seus planos de carreira e até mesmo de ingresso, respeitadas é claro as exigências legais”. Em suma, a certificação é tratada pela autora como um dos mecanismos necessários para a “melhoria qualitativa da profissionalização do professor da educação básica” (MELLO, 2000, p. 22). Nesse sentido, 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. Nesse âmbito, o Estado regulador passa a orientar

as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: [...] como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais (FREITAS, 2007, p. 1215).

Conforme Freitas (2004, p. 46), a certificação de professores vem sendo implantada em países como Chile, Canadá e Austrália porque o Estado, reduzido em sua capacidade de financiar a educação pública, em função das recomendações neoliberais de contenção de gastos, proclamadas pelos OM, 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 (2006, p. 194),

A 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.

A noção de competência coloca a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional no próprio indivíduo, o que “produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações” (FREITAS, 2003b, p. 1108). Freitas (2004) 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, responsabilizando os professores por sua formação – compreendida, nesse contexto, como aquisição de competências –, e consequentes resultados no exame de certificação.

1.4 O aparato jurídico da certificação de professores

O primeiro documento oficial que propôs a certificação de professores no Brasil foi o Parecer CNE/CP 009/01 (BRASIL, 2001), aprovado em maio de 2001. Este parecer embasa o documento das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior. Nele, assim como em Mello (2000), a noção de competência aparece como “nuclear na orientação do curso de formação de professores” (BRASIL, 2001, p. 29, 62). Parte dessa relação é explicada em função de Mello compor a comissão responsável pela elaboração do documento norteador dessas diretrizes.

Freitas (2002) observa que as elaborações de Mello (2000) tiveram forte influência sobre o documento das diretrizes, tanto é que incorpora a proposta de “organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” da autora (BRASIL, 2001, p. 51). Nessa perspectiva, o Parecer destaca a formulação, discussão e implementação de um “sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores” como um dos elementos necessários à “melhoria da qualificação profissional dos professores” (BRASIL, 2001, p. 5). Por outro lado, ressalta que não se pretende avaliar somente conhecimentos adquiridos, mas também a “capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto”, ou seja, as suas competências (BRASIL, 2001, p. 34).

As competências descritas neste parecer, que constituem o perfil desejado para o futuro professor, tornaram-se o ponto de “referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes” (BRASIL, 2001, p. 50). 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 (BRASIL, 2001, p. 51).

No Parecer, o objetivo do processo de formação é desenvolver competências profissionais. Com base nessa noção, a avaliação assume a finalidade de analisar a “aprendizagem dos futuros professores”, procurando “regular as ações de sua formação” e certificá-la (BRASIL, 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 (BRASIL, 2001, p. 33-34).

O conhecimento dos critérios, dos resultados e dos instrumentos de avaliação possibilitaria ao professor ter consciência de sua aprendizagem e, conseqüentemente, auto-regulá-la (BRASIL, 2001).

Freitas (2001) sintetiza alguns elementos polêmicos do Parecer, dentre os quais destaco a certificação de professores: a) enfatiza a noção de competência; b) é orientado pelos PCN e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a partir dos quais se estabelece que os conteúdos que o professor irá aprender no curso de formação serão aqueles que ele irá ensinar na educação básica; c) retoma a concepção de avaliação de professores via certificação de competências; entre outros.

A proposta de criação de um “sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” é apresentada textualmente da mesma forma tanto no Parecer CNE/CP 009/01 (BRASIL, 2001, p. 51) quanto no Projeto de Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002, p. 8), de 18 de fevereiro de 2002:

O Ministério da Educação, em conformidade com §1º Art. 8º da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica (BRASIL, 2001, p. 51; 2002, p. 8).

Antes de analisar os espaços de proposição da política de certificação no âmbito do governo Lula, cabe analisar um evento realizado ainda no governo FHC, em Brasília, no período de 10 a 12 de julho de 2002, quando essa proposta foi erigida a um dos temas centrais para a melhoria da qualidade da educação básica na América Latina e Caribe. Trata-se da Conferência Regional intitulada “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, aberta pelo então ministro da Educação Paulo Renato Souza. Deste evento participaram, além de ministros da Educação dessa região, representantes do BID, BM, UNESCO e Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), com o objetivo de discutir “formas de cooperação” e trocar “experiências sobre formação de professores” (FOLHA ONLINE, 2002). Entre os participantes destaco a presença da consultora do BM, Françoise Dellanoy, que neste espaço apresentou uma síntese do relatório do BM “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*”. Neste

relatório, como visto acima, o BM recomenda ao governo brasileiro a adoção da certificação como forma de melhorar a eficácia do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, manter a sustentabilidade fiscal do sistema educacional.

Desta conferência resultou a assinatura de uma carta com 14 recomendações visando o desenvolvimento de políticas de avaliação do desempenho docente. Reconhecendo a “importância central da formação e da capacitação docente para garantir uma educação de qualidade para todos na América Latina e no Caribe”, bem como a necessidade de estabelecer condições dignas de trabalho e incentivos para um melhor desempenho profissional, como forma de valorizar a profissão docente, os representantes dos Ministérios presentes publicaram uma carta de recomendações a ser submetida “às mais altas autoridades de seus respectivos países, com vistas ao desenvolvimento de estratégias nacionais” para atendê-las (INEP, 2002). Das 14 estratégias recomendadas na carta, 6 referiram-se à temática da certificação, avaliação e gratificação de professores, o que evidenciou uma grande preocupação dos Ministérios em desenvolver políticas voltadas à avaliação do desempenho docente que contemplassem “procedimentos de avaliação, acreditação de cursos e certificação/recertificação de competências docentes”, com vistas à melhoria da qualidade da docência (INEP, 2002).

Para elevar a qualidade dos cursos de formação e do professor, os Ministérios recomendaram na carta que as políticas nacionais de formação docente promovessem, entre outros aspectos: “procedimentos de avaliação, acreditação de cursos e certificação/recertificação de competências docentes” (recomendação nº. 1); “acreditação e certificação, a partir de exames teóricos e práticos” (recomendação nº. 3); formação continuada para “um maior protagonismo dos docentes” e instrumentos de avaliação para determinar a eficácia de “estudos e reflexões coletivas” (recomendação nº. 8); “avaliações rigorosas baseadas na observação dos resultados das [iniciativas de formação e capacitação] nas práticas docentes em sala de aula” (recomendação nº. 11); introdução de “incentivos ao desempenho dos professores”, para alcançar os “objetivos de equidade, qualidade e responsabilidade” (recomendação nº. 12); “carreira baseada em competências e a noção de profissionalismo coletivo” e ingresso na profissão submetida ao “uso intensivo de concursos e mecanismos de certificação” (recomendação nº. 13) (INEP, 2002).

Freitas (2003b, p. 1099-1100) observa que as recomendações dos Ministérios

tomam a temática da avaliação de desempenho docente como central para atingir os objetivos de equidade, qualidade e responsabilidade, focalizam os

aspectos regulatórios dessas políticas, quais sejam, a acreditação de cursos e certificação/recertificação de competências docentes, com base em exames teóricos e práticos [...].

Para a autora, 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, há a continuidade da tentativa de implantação da proposta de certificação de professores. A primeira delas ocorre em junho de 2003, quando Cristovam Buarque (PT) expede a Portaria N.º 1.403 (BRASIL, 2003c), instituindo o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Esse sistema insere-se no Programa “Toda Criança Aprendendo”, lançado no mesmo período e sustentado na crença/convicção “de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação” (BRASIL, 2003a, p. 7; 2003b, p. 5).

Conforme Art. 1º da Portaria N.º 1.403, esse sistema compreenderia o “Exame Nacional de Certificação de Professores, [...] programas de incentivo e apoio à formação continuada [...] [e] a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2003c, p. 1). O objetivo dessa rede seria “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”, visando à “elevação do “percentual de certificação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2003b, p. 6). O Edital N.º 01/2003-SEIF/MEC abria inscrição para o recebimento de propostas de universidades brasileiras interessadas em constituir “centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino”, os quais integrariam a Rede (BRASIL, 2003b, p. 1).

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 com base em 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 (BRASIL, 2003b, p. 9). O primeiro e único encontro nacional, elaborado por iniciativa da então Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), atual SEB, “contou com a participação de 800 delegados eleitos nos encontros estaduais e mais de cem convidados” (BRASIL, 2003b, p. 9).

Segundo Freitas (2003a, p. 2), o I Encontro Nacional do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores 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 (FREITAS, 2003a, p. 2).

A proposta de certificação de professores, que permeou as discussões dos encontros estaduais, do I Encontro Nacional, o conteúdo do Programa “Toda Criança Aprendendo” e o conteúdo da Portaria N.º 1.403, enfrentou, nesse momento, a crítica e a resistência manifesta de professores e entidades, entre os quais se destacaram a professora Helena de Freitas, na época presidente da ANFOPE e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

As principais críticas traçadas por Freitas e pelo Fórum referem-se às implicações da execução da proposta de certificação, que estaria desconsiderando elementos de contexto apontados por pesquisadores e estudiosos da área, e ao processo centralizado de elaboração e encaminhamento dessa proposta (FREITAS, 1999; 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2004; 2007; FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003). O exame de certificação, cuja realização estava prevista para o primeiro semestre de 2004, foi adiado para o segundo, como anunciado pelo próprio ministro Cristovam Buarque durante o I Encontro Nacional. Tal adiamento foi considerado uma vitória pelos profissionais e entidades, cuja pressão e crítica contribuíram para isso, segundo o Sindicato de Professores de São Paulo (2003). Entretanto, o exame também não foi realizado no segundo semestre, fato que, além da pressão das entidades, professores e associações, pode ter sido influenciado pela troca do Ministro Cristovam Buarque (PDT) por Tarso Genro (PT) em janeiro de 2004.

Em 2003, ainda, houve a elaboração de um PL vinculado à certificação de professores. O PL N.º 1.172 (BRASIL, 2003d), de autoria da deputada Raquel Teixeira²¹ (PSDB-GO), atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público. De acordo com o PL de Teixeira, esta política seria integrada por medidas para valorizar o magistério e mecanismos para certificar os docentes, os quais, inscritos em programas de formação inicial e continuada, vinculadas a essa política, poderiam candidatar-se a bolsas de estudo ou de crédito educativo. Os docentes beneficiados com esta bolsa deveriam, em contrapartida, exercer atividades de tutoria junto às escolas públicas de ensino fundamental. O objetivo do PL, segundo Teixeira, era contribuir para o estabelecimento de bases sólidas e sistemáticas para a valorização do magistério brasileiro. A deputada afirma que a qualificação dos professores e a sua motivação são fatores decisivos para o sucesso tanto do processo de ensino quanto do de aprendizagem do aluno. Baseando-se em resultados de estudos desenvolvidos pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a deputada observa que as condições de trabalho do professor e suas perspectivas profissionais constituem um quadro crítico, que só poderia ser superado com a ação sistemática, efetiva e integrada dos três níveis de sistemas de ensino.

O relator deste PL, Paulo Renato Souza (PSDB), ex-ministro da Educação do governo FHC, 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” (BRASIL, 2003d). Paulo Renato também é o relator de outro PL que trata da certificação de professores. O PL N.º 1.088, de 2007 (BRASIL, 2007), de autoria do deputado Gastão Vieira²² (PMDB-MA), em tramitação na Câmara dos Deputados, pretende instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério. Além disso, procura estabelecer a avaliação de desempenho e de conhecimentos como critérios para a progressão funcional. O exame avaliaria

²¹ Raquel Teixeira é formada em Letras, pela UnB. Possui Mestrado em Lingüística pela UnB, Doutorado em Lingüística pela Universidade da Califórnia e Pós-Doutorado em Língua e Cultura, pela Escola de Altos Estudos de Paris. Foi Secretária de Educação de Goiânia, no período de 1999 a 2001 e Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, a partir de 2005. Raquel Teixeira também foi relatora do Parecer CNE/CP 009/01. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/deputados/biodeputado/index.html?nome=PROFESSORA+RAQUEL+TEIXEIRA&leg=53>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

²² Gastão Vieira é formado em Ciências Jurídicas (UFMA) e possui Mestrado em Direito (PUC-RJ). Foi técnico em Problemas de Desenvolvimento Econômico da CEPAL, em 1970. Foi Secretário da Educação do Governo do Estado do Maranhão, de 1995 a 1998 e Secretário de Planejamento desse mesmo estado de 1991 a 1994. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/deputados/biodeputado/index.html?nome=GAST%C3O+VIEIRA&leg=53>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

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.

De acordo com o deputado Gastão Vieira, o objetivo do PL N.º 1.088/2007 é “aprofundar uma tendência observada no cenário internacional”, ou seja, os sistemas de avaliação (BRASIL, 2007, p. 2). “Sistemas amplos e adequados de avaliação” de alunos, instituições formadoras e professores são vistos pelo deputado como indispensáveis à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 2). A formação do professor, observa o deputado, deveria ser “objeto de uma avaliação nacional sistemática e periódica”, no sentido de se tornar “uma porta de entrada para o exercício profissional do magistério que assegure o nível da formação recebida e sua permanente atualização” (BRASIL, 2007, p. 2). O exame tornar-se-ia um elemento que se somaria aos meios já existentes de recrutamento e seleção, como os concursos públicos. Com ele, pretender-se-ia constituir “um marco de padrão de qualidade para ingresso na carreira, bem como [induzir] positivamente à melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial” (BRASIL, 2007, p. 3).

Para o relator deste PL, Paulo Renato Souza (PSDB-SP), a certificação de professores é um tema discutido no Brasil há algum tempo. Ele aponta a Resolução N.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, como uma das evidências mais significativas disso, bem como a Portaria N.º 1.403/2003, publicada por Cristovam Buarque. Paulo Renato se apóia em experiências de outros países (Estados Unidos, Alemanha e El Salvador), de diferentes níveis de desenvolvimento econômico, para sustentar a pertinência do exame de certificação de professores no Brasil. A relevância da experiência dos EUA, por exemplo, estaria no fato de que ela poderia clarear o que os professores devem saber e fazer e ofereceria incentivos financeiros aos professores certificados. Acredito que ao explicitar 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 suposta melhoria da qualidade da educação básica.

Paulo Renato observa que o PL N.º 1.088 parece combinar os diferentes objetivos das experiências daqueles países, constituindo “um exame que tem o mérito de estabelecer um padrão nacional de preparo para o magistério” e “combina esta exigência de entrada com uma avaliação periódica de atualização de conhecimentos” (BRASIL, 2007, p. 3). O relator nota que a avaliação de conhecimentos e de desempenho é uma norma que já consta da Resolução N.º 3, de 1997, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (BRASIL, 1997). De parecer favorável, Paulo Renato ressalta que o PL “tem

inegável mérito de contribuir para a elevação da qualidade da educação básica no País e para a valorização do magistério”.

Os dois PL acima referidos 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, p. 1, 3). 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). A CNTE (2007a, p. 1) ressalta que os PL desprezam o “acúmulo social” da área, o que já aconteceu em 2003, por conta do programa "Toda Criança Aprendendo". Diante disso, a entidade compreende que a essência desses projetos não acompanha “a trajetória da discussão ora instalada no país, qual seja da qualidade social da educação” (CNTE, 2007a, p. 2).

Nessa perspectiva, a CNTE (2007a, p. 2) 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”. A entidade lembra que a Portaria N.º 1.403, de 2003 puniria os profissionais “que trabalham em condições adversas e, portanto, concorrer[iam] em condições desiguais à bolsa de estudo” (CNTE, 2007a, p. 2). Para a CNTE, a certificação poderia afugentar os professores inicialmente interessados pelo magistério, devido à intensa pressão, responsabilização e cobrança de resultados em avaliações periódicas.

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 Araújo e Oliveira (Instituto Alfa e Beto e consultor do BM) debateram os PL 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, p. 1). 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, p. 1). 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, p. 2).

A CNTE (2007b, p. 1) nomeia os defensores da proposta de certificação de professores, Mello e Oliveira, como “representantes, assumidamente, do neoliberalismo”, os quais “desfilaram suas teorias sobre premiação meritória e seletividade da oferta educacional”, justificando por meio delas, a necessidade de se certificar os professores.

Apesar do Sistema Nacional de Certificação de Professores não ter saído do papel até o momento da conclusão desta pesquisa, o governo do estado da Bahia se antecipou e tomou a iniciativa de certificar os professores de sua rede pública de ensino. Nesse estado, o sistema de certificação, desenvolvido pela FLEM e implantado pela Secretaria de Educação do Estado (SEE/BA) de 2001 a 2006, foi estendido a outras áreas, visando profissionalizar os servidores públicos sob a justificativa principal de oferecer serviços de melhor qualidade à população.

Em 2003, o governo baiano atrelou, por decreto, a promoção na carreira (avanço nas classes) e o aumento salarial de 21% à aprovação em exame de certificação ocupacional e recertificação a cada três anos. O objetivo anunciado pelo governo para implantar a reforma educacional baiana, em 1999, e com ela a certificação, era melhorar os indicadores educacionais da rede pública de ensino do estado, e o objetivo implícito era favorecer a sustentabilidade fiscal do estado. Para desenvolver o projeto de certificação o governo César Borges convidou a FLEM, fundação criada praticamente no mesmo período, com o objetivo principal de auxiliar o governo no seu interesse conservador de modernizar a administração pública e a escola pública do estado da Bahia para conter gastos. Na área da educação, a

prioridade da FLEM foi implantar a certificação de professores, objeto do estudo de caso que apresento no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES NA BAHIA: UM ESTUDO DE CASO

No decorrer da pesquisa, a opção por analisar documentos nacionais e internacionais sobre certificação de professores articulou-se à necessidade de conhecer e pesquisar uma experiência concreta.

Inicialmente, via pesquisa por *Internet*, descobri que, no Brasil, o estado da Bahia era o único que desenvolvia uma política de certificação de professores. Com o objetivo de conhecê-la, decidi fazer um estudo de caso desta experiência, indo a Salvador para realizar a pesquisa de campo. Escolhi esta cidade porque é nela que estão sediadas as instituições envolvidas no processo de certificação de professores daquele estado.

Entrevistei professores, dirigentes escolares, representantes da Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia (APLB-Sindicato), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), da Secretaria de Educação do Estado (SEE/BA) e da Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM). Elaborei entrevistas semi-estruturadas, cujos roteiros encontram-se no anexo 1 deste trabalho. Também visitei as instituições acima para coletar documentos referentes ao processo de certificação de professores.

A ida a campo ocorreu no dia 10 de setembro de 2008, estendendo-se a permanência até o dia 24 do mesmo mês. Já em Salvador, as primeiras ações destinaram-se a encontrar e fortalecer contatos que pudessem mediar o encontro com as instituições acima, com o objetivo de realizar as visitas, as entrevistas e as coletas de documentos. Tais contatos, de certo modo, iniciados ainda em Florianópolis, via *e-mail*, concretizaram-se após a visita à Direção da FACED/UFBA, e acolhida calorosa das professoras Celi Taffarel e Iracy Picanço. As visitas, coletas de documentos e entrevistas com a FLEM e a SEE/BA somente ocorreram após consecutivas reuniões com estas professoras que, ao entrarem em contato com essas instituições por telefone, conseguiram viabilizar um encontro com seus representantes. Também agendei uma entrevista com pesquisadores da FACED/UFBA.

Em Salvador, a FACED/UFBA foi a primeira instituição visitada, onde participei de uma palestra. Ao final, houve espaço para intervenções, no qual se manifestaram várias pessoas. Uma delas foi uma professora que concorria ao cargo de vereadora na cidade de Salvador. Nesta pesquisa de campo, foi a primeira pessoa com quem conversei sobre a

certificação de professores e que, de imediato, passou a impressão de se tratar de uma política muito contraditória. Ela até mencionou que existem professores que entraram com ação judicial contra a certificação, devido à perda de direitos. Esta professora, conhecida por sua combatividade e militância, vendo meu interesse pelo tema, concordou em realizar uma entrevista. Ela também me convidou para participar de um debate sobre a implementação do Piso Salarial na sede de sua campanha, no Quilombo Garcia.

É necessário ressaltar que neste período, devido à proximidade das eleições municipais, havia uma forte presença de candidatos ao cargo de vereador em todas os espaços visitados. Alguns destes candidatos eram professores e representantes da APLB – Sindicato, de diversos partidos e correntes políticas.

Acompanhei o debate, com o convite, no final, para já participar da manifestação que seria realizada pelos professores no dia 16 de setembro, na Praça da Piedade, em defesa da implementação do Piso Salarial de R\$ 950,00, assinado pelo Presidente Lula em julho de 2008. A professora, candidata à vereadora, combinou de, naquele espaço, me apresentar a alguns professores. Além disso, me estimulou a ir à escola em que trabalha para entrevistar seus dirigentes escolares²³.

No dia da manifestação na Praça da Piedade, a professora candidata à vereadora apresentou-me os professores que entraram com ação judicial contra a perda de direitos adquiridos e que eram contrários à certificação. Eles informaram que a política de certificação havia sido suspensa pelo atual governo do estado, encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de janeiro de 2007. No decorrer da conversa, outros professores se aproximaram e participaram dando depoimentos, manifestando opiniões e fazendo suas análises. Uns iam apresentando os outros e nesse vai-e-vem apresentaram-me uma das diretoras da APLB – Sindicato, com a qual conversei e combinei de visitar a sede da entidade para coletar documentos e realizar entrevistas.

Fiz duas visitas à APLB – Sindicato até conseguir realizar uma entrevista com um de seus diretores. Não satisfeita com as informações fornecidas, fiz mais uma entrevista, posteriormente, com a diretora que participou da manifestação na Praça da Piedade. Em relação aos documentos, pouca coisa foi coletada na APLB – Sindicato, devido a duas dificuldades. De um lado, em nenhuma das quatro visitas realizadas à entidade encontrei os responsáveis pela parte de imprensa, os quais poderiam me dizer com mais precisão que

²³ Uso a expressão dirigente escolar para fazer menção ao diretor e vice-diretor, pois é essa a expressão que a FLEM utiliza para designar esses profissionais. Para a FLEM, as competências e atribuições desses profissionais são similares e por isso são submetidos ao mesmo exame de certificação (ACERT, 2005h).

materiais (boletins impressos etc) a APLB – Sindicato possuía sobre certificação. De outro lado, apesar de ter solicitado somente materiais que tratassem da certificação, a secretaria da entidade forneceu poucos materiais e sobre os mais diversos assuntos. Essa falta de conhecimento sobre quais materiais tratavam ou não do tema passou-me a impressão de que a certificação era um assunto que não estava mais em pauta para a entidade, ou talvez tivesse sido assunto delegado a alguns de seus diretores, que mais diretamente discutiram o tema com a categoria, o governo e a FLEM.

Com os professores contrários à certificação combinei de agendar um horário para realizar uma entrevista e coletar documentos relevantes para esta pesquisa. Consegui agendar com apenas um destes professores. A realização da entrevista e a seleção de documentos ocorreram num domingo, ao longo de todo o dia, na residência do próprio professor. Entre os documentos colhidos, destaco o da primeira ação judicial levantada por um professor contra a lei que implantou a política de certificação. Cito alguns trechos literais deste documento no subcapítulo 3.2, após contextualizar a fonte.

Enquanto a Direção da FACED/UFBA entrava em contato com a SEE/BA para agendar uma visita e uma entrevista, tomei conhecimento de que haveria um evento importante na Escola Parque no dia 18 de setembro, onde o Governador Jaques Wagner assinaria o decreto de instituição de eleições diretas para dirigente escolar no estado da Bahia. Deste evento participariam alunos, professores, dirigentes escolares, autoridades da APLB – Sindicato e da SEE/BA, entre outros. Participei do evento visando conhecer pessoalmente representantes da SEE/BA a fim de agendar uma entrevista e uma visita à instituição.

No evento, além de coletar documentos disponibilizados pela SEE/BA para divulgar os princípios e diretrizes de sua atual política educacional, tive a oportunidade rápida de conversar informalmente com uma vice-diretora de escola sobre a certificação. O conteúdo da conversa permitiu perceber que não havia consenso sobre o tema.

Após o término do evento, aguardei calmamente a saída de todos os participantes e dirigi-me ao local onde autoridades, representantes da APLB – Sindicato, candidatos ao cargo de vereador, professores e imprensa realizavam entrevistas e conversavam informalmente. Neste espaço encontrei alguns professores com quem havia conversado durante a manifestação na Praça da Piedade. Ao expor-lhes que tentava encontrar um representante da SEE/BA, estes professores prontamente chamaram uma autoridade desta instituição ali presente. Esta, ao tomar conhecimento do assunto, indicou outra autoridade da SEE/BA que ali se encontrava, sendo esta a pessoa que a Direção da FACED/UFBA havia contatado por telefone. Apresentei-me a ela e confirmamos a entrevista para o dia seguinte, quando

entrevistei uma assessora e um representante da SEE/BA. Outros materiais sobre a atual política da SEE/BA foram coletados nesse espaço, inclusive sobre a nova forma de avaliação docente que está sendo elaborada, mas nada sobre a certificação. Segundo o representante da SEE/BA, não havia materiais sobre certificação na instituição²⁴.

Por sua vez, a visita, a entrevista e a coleta de dados na FLEM foram realizadas no dia 22 de setembro. O representante da FLEM forneceu alguns materiais sobre certificação e referências de outros para buscar no *website* da instituição.

Foram realizadas entrevistas com um total de 12 pessoas: um representante da FLEM; uma pesquisadora da FACED/UFBA; dois diretores da APLB – Sindicato; dois representantes da SEE/BA; dois professores contrários à certificação²⁵, duas professoras aprovadas no exame de certificação e dois dirigentes escolares da rede estadual de ensino, sem contar aqueles com os quais conversei informalmente durante as entrevistas e visitas às instituições. As entrevistas foram gravadas e transcritas. As duas professoras aprovadas no exame de certificação foram entrevistadas conjuntamente, assim como os dois dirigentes escolares, no próprio local de trabalho. Parte da entrevista dos representantes da SEE/BA também foi conjunta. Os demais foram entrevistados individualmente.

2.1 A certificação de professores como um projeto de governo

O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação foi introduzido na rede estadual de ensino da Bahia no governo César Borges (1999-2003), por meio do Programa Educar para Vencer (PEV) que, além da certificação, lançou mais outros cinco projetos: Regularização do Fluxo Escolar da 1ª a 4ª série, Regularização do Fluxo Escolar da 5ª a 8ª série, Fortalecimento da Gestão Escolar, Capacitação Gerencial dos Sistemas Municipais de Educação e Avaliação Externa do Ensino (REIS, 2003).

²⁴ Em sua dissertação de mestrado realizado na UFBA, Teixeira (2006) relata que houve um grande incêndio na SEE/BA, em 2003, que destruiu seu acervo de informações. Se tal fato concorreu para a extinção de documentos sobre certificação na SEE/BA, existentes até aquele ano, o que explicaria a inexistência de documentos de certificação relativos ao período seguinte (2004-2006)? Segundo o representante da SEE/BA, os profissionais desta não tinham “nenhuma influência sobre as definições e decisões dos processos todos, em qualquer um dos programas que estavam em desenvolvimento ou pela Agência de Avaliação ou pela FLEM” (REPRESENTANTE DA SEE/BA). Eles “não participavam do desenvolvimento desses programas”, acrescenta. Por isso, “não ficou para a SEE/BA o conhecimento. A SEE/BA não se apropriou dos procedimentos e nós tivemos que recomeçar tudo, assim que assumimos o governo” (REPRESENTANTE DA SEE/BA).

²⁵ Uso a expressão “professores contrários à certificação” para referir-me aos professores que se negaram a fazer o exame de certificação. Isso não significa, no entanto, que os professores que se submeteram ao exame fizeram-no por concordância a esta política. As professoras entrevistadas, aprovadas no exame, explicam que o realizaram porque pensavam se tratar de uma imposição do governo. Elas não concordam com a política de certificação de professores.

Este programa foi implantado em 1999 “na tentativa de diminuir a dívida social baiana”, pois, enquanto o estado Bahia aparecia como a sexta maior economia do país, apresentava “sintomas de um sistema educacional de baixa qualidade e de pouca relevância para as necessidades da sociedade” (CATUNDA, 2007, p. 18). Para o representante da FLEM, “o estado se percebia com avanços na área econômica e não havia uma proporcionalidade desse nível expressa na área educacional. Era como se a educação tivesse sido deixada um pouco de lado, na verdade, as políticas sociais”. Verhine e Xavier (2004 apud Catunda, 2007, p. 18) afirmam que a educação foi eleita prioridade no governo do estado da Bahia “a partir desse contraste e das idéias de reforma do Estado no âmbito federal, em 1998”.

Os princípios da nova administração pública, que fundamentaram as idéias de reforma do Estado, orientaram a “principal estratégia de reforma sistêmica do ensino público baiano”, ou seja, o PEV (TEIXEIRA, 2006, p. 127)²⁶. Para este autor, a reforma educacional baiana

contemplou vários princípios da administração pública gerencial, concebida para suplantiar o modelo burocrático de gestão da *res publica*. São exemplos desses princípios: descentralização; prioridade do foco em resultados em detrimento do controle dos processos; planejamento estratégico e busca de eficiência (TEIXEIRA, 2006, p. 130) [grifos no original].

Entretanto, o autor destaca que a certificação ocupacional de profissionais de educação, como parte de um programa que buscou incutir os princípios do gerencialismo na administração da escola, destoava desse modelo porque “incorpora a concepção weberiana de nomeação de funcionários com base no mérito” (TEIXEIRA, 2006, p. 130). O autor trata este fato como “uma percepção curiosa da convivência de características de dois modelos antagônicos de administração pública, já que o gerencialismo veio para substituir a gestão burocrática” (TEIXEIRA, 2006, p. 130)²⁷. Tal situação sugere que os fins justificam os meios,

²⁶ TEIXEIRA, Janssen E. N. F. Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/pub/publicacao/5/MPA/2006/461/janssen_teixeira.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2009.

²⁷ Por mais que Teixeira (2006) afirme ser a certificação de competências um aspecto da administração burocrática, por seu caráter meritocrático, as implicações que essa política produziu para o professor têm muito mais o caráter da administração gerencial. A certificação ocupacional dos profissionais da educação, se analisada à luz dos princípios do gerencialismo, implicou: a gestão da competência do professor pelo seu desempenho no exame; o apelo ao controle social dos certificados e não certificados; a busca da qualidade do ensino como justificativa para a implementação da certificação; a “profissionalização” dos professores; a racionalização dos gastos públicos [a sustentabilidade fiscal, segundo Delannoy e Sedlacek (2000)], já que concedeu vantagens salariais somente aos professores aprovados no exame, individualizando a valorização salarial; e a competitividade no ambiente de trabalho. A certificação ocupacional, entendida pelo autor como destoante da

ou seja, se a educação é prioridade absoluta, todos os mecanismos devem ser acionados para alcançar melhores indicadores educacionais, independentemente de sua origem, sentido e significância social, econômica, política e cultural.

No Plano de Implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II – PIP (BAHIA, 2004d), o governo Paulo Souto destacou que a educação foi eleita prioridade no estado desde 1991, sendo reafirmada como tal no Plano Plurianual 2000-2003 do governo César Borges (PFL/DEM):

O Governo da Bahia já despertou para a **necessidade de uma reforma global na área da educação, erigindo-a como prioridade desde 1991**. O caráter prioritário dado à educação como estratégia de inclusão social e alavancagem dos demais indicadores de desenvolvimento, foi reafirmado no Plano Plurianual para o período 2000 – 2003 (PPA 2000-2003), o qual refere-se ao processo educativo como “o principal instrumento de inclusão social e construção da cidadania” (BAHIA, 2004d, p. 6) [sem grifo no original].

A Figura 1 evidencia que a educação foi eleita prioridade absoluta pelo governo César Borges.

Figura 1: Slogan da campanha publicitária do PEV.



Fonte: Ferreira (2004, p. 45).

O PEV, inserido dentro do Plano Plurianual 2000-2003 como programa estratégico, tinha como objetivo, segundo Catunda (2007, p. 18) “corrigir a enorme dívida social,

lógica gerencial do PEV, é uma das soluções que a FLEM oferece para modernizar a administração pública. Caio Marini (apud ACERT, 2005a), consultor e professor da Fundação Getúlio Vargas, observa que a certificação ocupacional funde os dois modelos de administração (burocrático e gerencial). Com base nessa relação, a certificação na Bahia pode ser compreendida a partir da dialética entre o velho e o novo. O fato de suceder o predomínio de um novo modelo de administração não significa que o velho tenha sido totalmente extinto. Nesse sentido, compreendo que a certificação (a avaliação do mérito), como um elemento do velho (modelo burocrático de administração), foi incorporada pelo novo (modelo gerencial) como um aspecto positivo. Tendo em vista as implicações dessa política para os professores, mesmo que sua origem remonte a outro modelo, ela contribuiu para a consolidação do modelo gerencial de administração pública.

revertendo o quadro educacional por meio da elevação da qualidade do ensino público”. Para o representante da FLEM

o estado queria assumir esse desafio. Então o consultor [João Batista Araújo e Oliveira]²⁸ desenha um grande programa denominado “Educar para Vencer”, que é um programa composto de cinco projetos, todos eles olhando para a sala de aula, para a escola e para o aluno. Então, à época, se dizia que o centro da reforma educacional era a escola e, na escola, o elemento de maior importância era o aluno, e assim foi estruturado (REPRESENTANTE DA FLEM).

De acordo com Ferreira (2004)²⁹, a escola foi pensada como o eixo da mudança, o aluno como o centro da reforma e o aumento da qualidade do ensino fundamental como o foco da pretendida “revolução educacional”. Estes foram os princípios do programa, que envolvia, ao mesmo tempo, as redes municipal e estadual de ensino, sendo a adesão dos municípios a ele voluntária (FERREIRA, 2004).

Em sua obra “Educar para Vencer: reforma educacional no estado da Bahia”, João Batista Araújo e Oliveira afirma que o PEV tratava “de uma revolução educacional no ensino fundamental, autofinanciada, a qual tinha como base dois pilares: a conquista da autonomia escolar e o fortalecimento da rede municipal de ensino” (OLIVEIRA, 2000 apud CATUNDA, 2007, p. 18). Catunda nota que, para Oliveira, a regularização do fluxo escolar produziria “recursos suficientes para bancar as melhorias necessárias na educação e, por abrigar boa parte das matrículas do ensino fundamental, as redes municipais deveriam ser incluídas no Programa, apesar deste ser financiado pelo Governo Estadual” (CATUNDA, 2007, p. 18-19).

Oliveira, ex-consultor do BM, foi o idealizador do programa de aceleração e correção do fluxo escolar “Acelera Brasil”, do Instituto Ayrton Senna (IAS), cujo material foi utilizado

²⁸ João Batista Araújo e Oliveira é formado em Psicologia pela Universidade Católica de Minas Gerais; lecionou em universidades no país e no exterior; publicou mais de 30 livros; coordenou a produção de vários materiais didáticos, como o “Programa Educar para Vencer”; ocupou diversos cargos em instituições públicas e privadas, dentro os quais destaco o de Presidente do Instituto Alfa e Beto (desde 2006), Presidente da JM-Associados/Empresa de Consultoria (desde 1995), Secretário Executivo do MEC (1995), Funcionário do BM (1986-1989, 1992-1995) e Assessor do Ministro Hélio Beltrão no Programa Nacional de Desburocratização (1980-1985); realizou atividades de consultoria a diversas redes estaduais e municipais de ensino, bem como a associações e instituições privadas, relacionadas com políticas educacionais, reformas e gestão e desenvolveu Programas de Regularização do Fluxo Escolar junto aos governos dos Estados do Maranhão, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Goiás. Disponível em: <http://www.alfabeto.org.br/cv_joao_batista_araujo.php>. Acesso em: 02 dez. 2008.

²⁹ FERREIRA, Carlos A. L. A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. 2004. 363 f. Tese (Doutorado) – Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004. Disponível em: <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1215104-165904//cafl1de1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2009.

pela SEE/BA para o desenvolvimento do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 4ª série, integrante do PEV. O representante da FLEM justifica a escolha de Oliveira para elaborar o PEV:

Ao ser pesquisado no Brasil quem seria o educador pra assumir esse desafio de fazer uma proposição para o governo da Bahia, houve uma indicação de técnicos que convidasse o consultor João Batista Araújo e Oliveira, que é de Minas Gerais, que estava envolvido com o grande movimento que Minas tinha feito por educação e os dados estatísticos revelavam que em Minas tinha dado certo com a proposição que foi adotada e João Batista era um dos consultores. Então por essa razão ele foi convidado a estruturar um programa na área educacional para que a Bahia enfrentasse esses seus imensos desafios: uma elevada distorção série/idade, com 74%; uma taxa de evasão extremamente alta; uma reprovação significativa; e desempenhos ruins nas avaliações externas (REPRESENTANTE DA FLEM).

Os termos “vencer” e “sucesso”, que compõem os títulos das obras de Oliveira, “Educar para Vencer: reforma educacional no estado da Bahia” – publicada pela Consultoria JM Associados em 2000 – e “A pedagogia do sucesso” – publicada pelo IAS, em parceria com a editora Saraiva, em 1997 –, remetem à imagem de Ayrton Senna, cuja história seria expressão de esforço, motivação, vitória e sucesso, algo que o governo da Bahia almejava ver traduzido em seus indicadores educacionais. A última obra, inclusive, é uma das bibliografias recomendadas pela FLEM aos professores para se prepararem para o exame de certificação. Ela estava em sua 16ª edição no ano de 2005.

Conforme estudo realizado por Anúnciação (2005), sob a orientação do Professor Robert Verhine, da UFBA, a Bahia, no final da década de 1990, tinha “índices alarmantes”:

Quase 30% dos adultos na Bahia, com idade de 20 anos ou mais eram analfabetos, quando esse percentual era de 15% para o Brasil como um todo. Aproximadamente 10% daqueles com idade entre 15 e 19 anos não sabiam ler [...]. Apenas 4% da população adulta na Bahia tinham concluído o nível médio [...]. Dentre aqueles com idade adequada para o ensino fundamental (7-14 anos), quase 20% não estavam na escola, e apenas cerca de 20% daqueles com idade escolar de nível médio (15-19) estavam, de fato, estudando nesse nível. A escolarização, na Bahia, era caracterizada por altas taxas de reprovação, o que, por sua vez, levava a severas distorções idade/série. Devido à repetição generalizada, estudantes levavam, em média, 11,2 anos para concluir o ciclo de educação fundamental obrigatório de oito séries. A maioria dos que atingiram o nível médio nunca o concluíram, e relativamente poucos dos que concluíram o ciclo o fizeram antes de completar vinte anos. Os níveis de qualificação dos professores eram muito baixos, com 20% dos professores públicos de nível fundamental sem as credenciais requeridas pela LDB. A situação era ainda mais grave no nível médio: mais da metade dos professores eram considerados não-qualificados pelos padrões da LDB (ANUNCIÇÃO, 2005, p. 50-51).

As expectativas advindas com a implantação do PEV e do Projeto de Educação da Bahia (ou Projeto Bahia), que mantinha articulações com o primeiro, resumiam-se à mudança desse quadro. De acordo com a SEE/BA, entre alguns dos principais resultados esperados até 2002 com o desenvolvimento do PEV estavam: “fortalecimento das unidades escolares e promoção da autonomia”; “estabelecimento de critério do mérito para a escolha de dirigentes e promoção dos profissionais de educação”; “aumento substancial da demanda por vagas no ensino médio”; “melhoria substancial da qualidade da educação”; “erradicação do analfabetismo na faixa de 7 a 14 anos” (BAHIA, 200?b). O Projeto Bahia almejava “a melhoria da qualidade do ensino nos níveis fundamental e médio, a ampliação do acesso ao ensino médio, bem como o fortalecimento da gestão educacional” (BAHIA, 2004d, p. 5).

O Projeto Bahia (2001-2006), cujo objetivo principal era melhorar os indicadores educacionais, foi implementado em duas fases e financiado pelo BM por meio de dois acordos de empréstimo com o governo baiano. A Fase I ocorreu no período de 2001 a 2003 e a Fase II, de 2003 a 2006. O Acordo de Empréstimo entre o governo do estado da Bahia e o BM para financiar as atividades da Fase I foi firmado em 12/02/2001, e o Acordo de Empréstimo para a Fase II, em 15/12/2003 (BAHIA, 200?c). Do total de investimentos realizados no Projeto Bahia, um montante correspondente a US\$ 216 milhões, o BM financiou US\$ 129,6 milhões (60%) e o governo da Bahia deu a contrapartida de US\$ 86,4 milhões (40%).

Já o PEV foi inicialmente financiado pelo governo do estado da Bahia. Mais tarde, ele contou com recursos do BM para dar continuidade às suas ações, o que pode ter ocorrido via Projeto Bahia. Uma notícia veiculada no *website* do Ministério Público da Bahia e outra no *website* da FLEM, ambas sobre o PEV, expõem que ele foi financiado pelo Projeto Bahia (FLEM, 2004c). No documento que trata da implementação da Fase II do Projeto Bahia existe a informação de que este “foi concebido com o intuito de viabilizar a execução de ações prioritárias do Programa de Governo do Estado da Bahia, Educar para Vencer” (BAHIA, 2004, p. 297). Esta realmente pode ter sido a forma posterior de financiamento do PEV, já que ações suas foram incorporadas pela segunda fase do Projeto Bahia.

O Projeto Bahia manteve em sua Fase II os mesmos objetivos da Fase I, “visando à ampliação e a consolidação dos resultados até então obtidos” (BAHIA, 2004d, p. 6). Para alcançar o objetivo de fortalecimento da gestão educacional, o Projeto Bahia abarcou sete ações, sendo uma delas a Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação, como visto a seguir:

Dando continuidade à implantação da maioria das ações da Fase I, o Projeto Bahia II buscará o fortalecimento da gestão educacional por meio das informações obtidas pela Agência de Avaliação do Ensino, que possibilitam a tomada de providências visando a correção de rumos, além do processo de certificação de profissionais de educação, desta vez em um universo mais significativo de cargos (BAHIA, 2004d, p. 44).

No documento da SEE/BA³⁰, denominado “Plano de Implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II – PIP” (BAHIA, 2004d), percebi que o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação foi o único componente totalmente financiado pelo governo do estado da Bahia, conforme mostra o cronograma apresentado no anexo 2 deste estudo. Foram US\$ 5.792.804,70 milhões, sendo, por exemplo, 35% (US\$ 2.022.306,24 milhões) destinados à aplicação do projeto; 14,12% (US\$ 818.188,59 mil) à “consultoria para fortalecimento da unidade executora”³¹; e 11,54% (US\$ 668.683,78 mil) ao desenvolvimento de testes (segunda etapa do sistema de certificação) (BAHIA, 2004d, p. 90). À análise de cargos, primeira etapa do sistema de certificação ocupacional e uma das mais importantes, porque define quais competências o servidor público deve dominar para ser considerado “competente”, foi destinado 1,33% dos recursos, ou seja, US\$ 77.062,03 mil. O projeto de certificação ocupacional do Projeto Bahia, portanto, não foi financiado pelo BM, apesar de ele recomendar, em 2000, que o governo brasileiro adotasse esta política para os professores como forma de promover a sustentabilidade fiscal do sistema educacional. De acordo com o representante da FLEM, esse projeto foi a contrapartida do governo do estado da Bahia no acordo de empréstimo com o BM.

Os dados acima se referem à Fase II de implementação do Projeto Bahia. Para esta fase poder iniciar, o governo do estado esclareceu que alguns requisitos relativos à Fase I tiveram que ser cumpridos, como “70% do número de dirigentes treinados e em processo de certificação (estimativa: 1750 diretores)” (BAHIA, 2004d, p. 19). A estimativa da Fase II era “oportunar” a certificação de 20.400 profissionais da educação, incluindo dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, professores alfabetizadores e professores de disciplinas (BAHIA, 2004d, p. 50). Deste total, a meta estabelecia que 17.100 profissionais (83,82%) deveriam ser professores (alfabetizadores e professores de disciplinas) e 900 dirigentes escolares (4,41%). O predomínio de professores a ser certificado pode ser

³⁰ Apesar de também haver um *link* de acesso ao documento “PIP Fase I – versão Julho/01” no *website* da SEE/BA, este não se encontra mais disponível.

³¹ A unidade executora aqui referida é a Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (SUPAV), órgão da SEE/BA (BAHIA, 2004).

explicado pelo fato de a FLEM começar a certificar este cargo apenas em 2003, quando também inicia a Fase II do Projeto Bahia. Inicialmente, portanto, em 2001, o exame de certificação ocupacional foi oferecido somente aos cargos de dirigente escolar.

O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação nasceu com o PEV em 1999, no governo César Borges. Visava aos mesmos objetivos tanto no PEV quanto no Projeto Bahia: “aprimorar a profissionalização e a qualidade dos quadros diretivos, gerenciais e técnicos, subsidiar incentivos para as carreiras ocupacionais e estimular a educação profissional continuada” (BAHIA, 2004d, p. 49). Para o estado, a certificação parecia vantajosa porque, na sua visão, ela ultrapassa os “aspectos formais (formação, extensão e titulação)”, se relacionando, “com a competência efetiva dos profissionais no trabalho” (BAHIA, 2004d, p. 49).

Informações sobre a existência de um projeto de certificação na primeira fase (2001-2003) do Projeto Bahia não foram encontradas, embora entre os seus resultados conste a certificação de 2287 dirigentes escolares (BAHIA, 2007c). Além disso, o projeto da Fase II (2003-2006), para poder ser iniciado, exigiu da Fase I o cumprimento de um requisito, que era ter 70% dos dirigentes escolares treinados e em processo de certificação, o que correspondia a 1750 profissionais. Isso não significa, entretanto, que este requisito foi cumprido dentro da Fase I do Projeto Bahia. Ele pode ter sido atendido pelo PEV, que já estava em execução nesse período.

Também não obtive acesso aos resultados da segunda fase do Projeto Bahia no que diz respeito à certificação ocupacional de profissionais de educação. O ex-governador Paulo Souto (2003-2007), no entanto, ao realizar um balanço de seu governo em entrevista concedida a uma rádio em novembro de 2006, afirmou que mais de 7 mil professores se submeteram à certificação e mudaram de classe no período de 2003 a 2006 (BAHIA, 2006). Tal resultado contempla apenas 40% da meta anunciada de 17.100 professores para esse período – o que não representa uma surpresa para a FLEM, já que esta porcentagem estaria dentro dos padrões mundiais de aprovação em exames de certificação, segundo informação da própria fundação (FLEM, 2005b).

Quanto aos resultados do PEV, Teixeira (2006) observa que este

ainda não gerou os impactos esperados sobre a qualidade do ensino público baiano, muito embora os resultados de uma mudança de enfoque tão radical não apareçam de imediato. Os indicadores educacionais da virada do século XX não eram bons e o programa é relativamente novo (TEIXEIRA, 2006, p. 132).

Para Hashimoto (2004c), em contrapartida, mesmo sendo a certificação um projeto novo, ela já produziu mudanças “bastante expressivas” na educação, com o que concorda o presidente da Câmara de Certificação em Educação da FLEM, Clemenceau Saliba, ao destacar que “os resultados positivos na educação pública do Estado, observadas por pesquisa do Ministério da Educação, estão diretamente relacionados com a Certificação Ocupacional. ‘A Bahia é um exemplo para o Brasil’” (BAHIA, 2005, p. 3).

Apresentando dados percentuais, Hashimoto (2004c) correlaciona positivamente certificação e melhoria do atendimento escolar, da aprendizagem e do índice de aprovação; redução do abandono escolar e do índice de distorção série/idade; e maior participação da comunidade e dos pais no ambiente escolar. Ferreira (2003) discorda da correlação entre certificação e rendimento escolar. Em sua dissertação de mestrado sobre o impacto do PEV no desempenho de dirigentes escolares, ela conclui que “a certificação ocupacional obteve pouco impacto nos índices de rendimento escolar” (FERREIRA, 2003, p. 8).

Os resultados trazidos por Hashimoto (2004c) também destoam da realidade educacional apresentada pelos professores nas entrevistas. Os professores queixam-se das condições de trabalho (“da escola caindo aos pedaços”), da sobrecarga de trabalho, dos baixos salários, da falta de tempo para qualificação e da desvalorização profissional, aspectos que interferem diretamente na qualidade da educação. É difícil compreender como a política de certificação, por si só, produziria resultados tão positivos paripasso à precarização do trabalho docente.

Analisando a contribuição efetiva do PEV para a superação dos baixos indicadores educacionais da Bahia, Ferreira (2004) constata:

O Programa *Educar para Vencer* é veiculado reiteradamente para toda a sociedade, divulgando a idéia de que a educação do novo milênio vai ser *definitivamente transformadora*. E evidente está que estes aspectos, vistos principalmente pelo âmbito da estatística e dos números, tornam-se *exemplares*. Este programa, ainda que represente um esforço da política pública na área educacional, deixa muito a desejar, pois está muito mais ancorado em bases publicitárias do que efetivamente contribuindo para o processo de erradicação total do analfabetismo e para um ensino de qualidade e de acesso universal (FERREIRA, 2004, p. 47, grifos no original).

Os resultados produzidos pela reforma educacional empreendida pelo governo César Borges e perpetuada pelo governo Paulo Souto suscitam um questionamento: quanto foi gasto com o Projeto Bahia (no mínimo US\$ 86,4 milhões) e com o PEV e quanto foi investido para

aumentar o salário dos professores no período 1999-2007? Quer dizer, quanto esses governos gastaram para estabelecer uma lógica seletiva que restringiu os aumentos salariais a uma penca de professores e quanto eles investiram para aumentar o salário de toda a categoria docente? É sabido que foram gastos US\$ 5,8 milhões com o projeto de certificação ocupacional desenvolvido na Fase II do Projeto Bahia. Infelizmente, dos custos do projeto de certificação do PEV e dos aumentos salariais da categoria não obtive informações.

Os 42 mil professores da rede pública de ensino do estado da Bahia não foram consultados a respeito da política de certificação nem sobre suas necessidades para oferecer um ensino de qualidade. Contraditoriamente, a meta do governo baiano de primar por serviços educacionais de qualidade não foi realizada, uma vez que estes serviços, no discurso do governo, somente poderiam ser alcançados com professores certificados. Ora, a maioria dos professores não foi certificada, por questões que serão analisadas posteriormente. O que os últimos governos priorizaram, por meio do PEV, foi a promoção da descentralização do financiamento da escola pública – um indicador da implantação do gerencialismo na escola pública articulado ao processo de modernização gerencial da administração pública do estado da Bahia. O desenvolvimento dessas ações gerenciais foi fomentado pela FLEM - uma instituição criada pelos governos Paulo Souto e César Borges como alavanca para o processo de modernização da administração pública daquele estado.

A FLEM foi a parceira escolhida pelo estado e a SEE/BA para desenvolver o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação, também pensado como estratégia de modernização da escola pública. Essa parceria, no caso do projeto de certificação desenvolvido dentro do Projeto Bahia, se deu na forma de contratos de serviços.

O Projeto Bahia - Fase II necessitou de inúmeros consultores para ser implementado. Essa necessidade foi atendida por meio de um “Contrato de Serviços de Consultoria” firmado entre a SEE/BA e a FLEM em janeiro de 2004 (BAHIA, 2004d). Nesse contrato foram especificados os serviços a serem prestados pela FLEM à SEE/BA, os consultores contratados para a realização dos serviços, seu processo seletivo, perfil, remuneração, período de contratação, entre outros aspectos.

O papel geral atribuído à FLEM nesse contrato foi o de gerenciar, entre outros, o Projeto Bahia. Foi estimado que para cumprir essa função de gerenciamento seriam necessários 23 consultores, selecionados pela FLEM com aceitação prévia da SEE/BA. O custo total da consultoria ao Projeto Bahia, envolvendo remuneração dos consultores, encargos trabalhistas e despesas – incluídas as despesas com a própria consultora, no caso, a FLEM – foi acordado em R\$ 3.627.752,37 milhões. As despesas de assessoramento e

planejamento da FLEM deveriam ser pagas exclusivamente pelo governo do estado. O valor dessas despesas para o Projeto Bahia foi estimado em R\$ 88.481,77 mil (BAHIA, 2004d). O custo total da consultoria prestada pela FLEM à SEE/BA, de todos os projetos acordados nesse contrato, seria de R\$ 30.745.106,65 milhões (BAHIA, 2004d). Desse montante, R\$ 749.880,65 milhões seriam pagos exclusivamente pelo governo do estado à FLEM. Do restante, 30% seriam financiados pelo estado e 70% pelo BM.

De acordo com o governo do estado da Bahia,

tornou-se necessária a constituição de equipes de consultores externos que se responsabilizassem pelo gerenciamento técnico dessas ações, em razão do desprovimento, por parte da Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC, de recursos humanos suficientes para garantia do sucesso do Projeto Bahia conforme modelo proposto (BAHIA, 2004d, p. 297).

O representante da atual gestão da SEE/BA critica essa decisão da gestão anterior, de contratar consultores externos, afirmando que isso não permitiu à equipe da SEE/BA se apropriar dos conhecimentos e processos que estavam sendo desenvolvidos.

A FLEM foi convidada a atuar junto ao governo do estado da Bahia no processo de gerenciamento da escola pública e da administração pública. Entretanto, convém analisar por que ela, e não outra instituição, foi chamada a liderar o projeto de certificação ocupacional. Este é o tema da próxima seção.

2.2 Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM): uma instituição a serviço da modernização gerencial da administração pública e da escola pública

Para melhor compreender a política de certificação de professores na Bahia é fundamental analisar como foi constituída a FLEM, instituição, grosso modo, responsável pela aplicação do exame de certificação. Esta fundação, por solicitação da SEE/BA, incubou e desenvolveu o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação a partir de janeiro de 2000, com o apoio de uma consultoria externa (HASHIMOTO, 2004a).

O processo de criação da FLEM teve início em 1998, no governo de Paulo Souto, e foi concluído em 1999, na gestão de César Borges (FLEM, 2007a). Ambos são políticos ligados a Antônio Carlos Magalhães (ACM), cujo governo (1991-1995) inaugurou a reforma gerencial da administração pública do estado da Bahia. Essa reforma gerencial também impactou o setor educacional. Em 1999, César Borges iniciou a reforma educacional implantando o Programa Educar para Vencer (PEV). É nesse programa que se insere o Projeto de

Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação que busca, entre outros objetivos, contribuir para a implementação do gerencialismo na educação pública baiana.

A FLEM foi constituída como uma “fundação com personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos”³² (FLEM, 2004a, p. 1). De acordo com o seu estatuto, sua finalidade é

realizar pesquisas, planejar, fomentar, apoiar e executar projetos e atividades nas áreas de desenvolvimento e capacitação de recursos humanos, de modernização da gestão e dos serviços públicos, bem como de promover o intercâmbio de experiências organizacionais e de administração entre instituições públicas e privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras [...] (FLEM, 2004a, p. 1).

Com base no seu estatuto e nas ações já realizadas, é possível afirmar que a FLEM promove capacitação (gerencial) de recursos humanos, modernização (gerencial) da gestão pública e dos serviços públicos e intercâmbio de experiências organizacionais e de administração (exitosas). Os princípios da nova gestão pública ou administração gerencial percorrem todas estas ações, inclusive, a própria FLEM, que assumiu como modelo de administração interna a gestão por resultados (FLEM, 2007a).

No documento que contém o balanço da trajetória da FLEM no período de 1999 a 2006 está relatado que, logo após a sua criação, a Procuradoria Geral do Estado questionou o seu modelo institucional e as regras legislativas e administrativas que se aplicavam a ela, pois as mesmas agregavam “elementos do direito público e do direito privado” (FLEM, 2007a, p. 15). Este “aludido hibridismo” foi solucionado com a “ratificação dos dispositivos que a consagravam como um ente da esfera não-governamental”, via Lei nº. 8.726, de 20 de agosto de 2003 (FLEM, 2007a, p. 15). Esta lei alterou a Lei nº. 7.349, de 12 de julho de 1998, que havia respaldado inicialmente a criação da FLEM.

Com relação ao caráter da FLEM, a pesquisadora da FACED/UFBA afirma que “ela não pode ser considerada uma entidade privada”, pois é uma “instituição estatal na forma de fundação”. A pesquisadora acrescenta:

Eu não diria que a FLEM é uma fundação de natureza privada diante do

³² No estatuto, o caráter da FLEM está definido do seguinte modo: “A Fundação LUÍS EDUARDO MAGALHÃES - Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública, fundação com personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos, cuja instituição foi autorizada pela Lei nº 7.349, de 12 de julho de 1998, alterada pela Lei nº 8.726, de 20 de agosto de 2003, com sede e foro na Cidade do Salvador, [...], jurisdição em todo o Estado da Bahia e atuação em âmbito nacional e internacional, prazo de duração indeterminado, também denominada FLEM, reger-se-á por este Estatuto, pelas normas regimentais que adotar e demais disposições legais que lhe sejam aplicáveis” (FLEM, 2004a, p. 1).

Estado brasileiro, da estrutura da burocracia baiana. A FLEM nasce num alinhamento absoluto do estado e na lógica da flexibilização de utilização de recursos, que no plano executivo é muito mais complexo, nas normas financeiras e orçamentárias e de administração financeira do executivo no estado. [...] A FLEM também mudou de direção, demonstrando que ela não é nada privada. Ela é um braço do Estado, do aparato do Estado, numa forma que é considerada mais ágil, menos complexa, menos cheia de travas como é a administração financeira no executivo (PESQUISADORA DA FACED/UFBA).

A finalidade da FLEM, dirigida estatutariamente ao interesse público, indica que ela é uma fundação de direito público, apesar de sua definição afirmar o contrário. Além desse aspecto, existem outros elementos em seu estatuto que caracterizam as fundações de direito público: “entes sem fins lucrativos; com finalidade de interesse coletivo; ausência de liberdade ou modificação dos próprios fins; que estão sob a tutela e vigilância do próprio Estado e que não podem ser extintos por vontade própria” (GASPARINI, 2002 apud ANDES, 2006, p. 23).

Entretanto, o estatuto da FLEM aponta como origem de suas receitas tanto o âmbito público quanto o privado, o que a designaria como uma instituição de direito privado. Para a Assessoria Jurídica da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) (apud ANDES, 2006, p. 41), fundações instituídas pelo poder público e denominadas de direito privado, como é o caso da FLEM, assim são nomeadas para escapar do “controle moralizador” da pessoa de direito público “ou para permitir que seus agentes acumul[em] cargos e empregos, vedados se fossem pessoas de direito público”.

Constituída dentro da lógica de “aparato do Estado”, a FLEM tornou-se parceira do Estado no objetivo de modernizar a administração pública. A sua criação ocorreu durante a hegemonia carlista na Bahia (1991-2007), sendo esta uma expressão utilizada pelos professores entrevistados para se referir aos governos ou políticos ligados a Antônio Carlos Magalhães e para se referir ao próprio e ao seu governo (1991-1995). Nesse sentido, a expressão hegemonia carlista refere-se ao domínio político e econômico desse grupo, na Bahia, no período de 1991 a 2007.

Iniciado na gestão de ACM (1991-1995), a hegemonia carlista vigorou até 2007, período em que a Bahia foi governada por políticos que compactuavam com ACM. Uma hegemonia política de 16 anos permitiu ao carlismo iniciar, desenvolver e avançar um processo de reforma gerencial da administração pública da Bahia em meio ao qual foi criada a FLEM.

[A FLEM] nasceu em um contexto muito particular, em que o Governo da Bahia vinha desfrutando, desde o início da década de 1990, de um prestígio muito grande pelo ajuste fiscal que empreendeu, pioneiro no país, e pela criação do SAC (Serviço de Atendimento ao Cidadão), solução sumamente vitoriosa, reproduzida no país e no exterior. *Havia um grande otimismo quanto à possibilidade de se modernizar, mais ainda, a Administração Pública. Vivia-se um quadro extremamente positivo e o Governo sinalizava, com clareza, que era necessário alavancar um conjunto de inovações para se melhorar a performance do Estado.* Sobretudo, pensar o Estado do futuro, que vai servir a uma sociedade bastante distinta da que vivemos hoje (FLEM, 2007a, p. 3-4) [sem grifo no original].

Quando a FLEM foi constituída, o governo da Bahia já desenvolvia um processo de modernização da administração pública, que antecedeu a própria reforma do Estado empreendida em âmbito federal pelo ex-ministro Bresser Pereira, em 1998. Ao criar a FLEM, o governo do estado visava dispor de um parceiro que acelerasse esse processo de modernização.

O papel destinado à FLEM coloca-a como uma instituição politicamente posicionada. Ao promover a disseminação dos princípios do gerencialismo (sobretudo eficiência e eficácia, numa perspectiva neoliberal) na administração pública, e também conceitos e práticas oriundos do setor privado – recomendados ao setor público por OM e políticos carlistas –, a FLEM atende a interesses de um determinado grupo político, de uma determinada classe social.

Os conceitos de eficiência, eficácia, participação, descentralização, autonomia e qualidade têm usos e sentidos antagônicos para capital e trabalho. Os princípios que orientaram o Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Escolar - desenvolvido dentro do PEV e do Projeto Bahia e apoiado técnica e operacionalmente pela FLEM - estão articulados aos interesses do capital, da classe social dominante, na medida em que procuram, em sua essência, responder aos interesses particulares dessa classe social. Isso fica claro quando esses projetos intencionam, além de reduzir o papel interventor do Estado, transformar a educação – que, na visão da classe trabalhadora, é um direito social que deve ser provido por ele a todos os cidadãos – em um serviço vendável. Desse modo, a ideologia dominante, que permeia a reforma educacional baiana (expressa pelo PEV), incita a transformação da educação - inicialmente, um direito social - em mercadoria, anunciando que o Estado não tem mais condições de provê-la e que, a partir de agora, cabe às escolas, comunidades e municípios assumir esta função. Daí também a importância da certificação ocupacional de dirigentes escolares para atestar a competência destes nessa missão de sobrevivência da escola pública e de reprodução da ideologia dominante.

As diretrizes que orientam as ações da FLEM – “desenvolvimento e capacitação de recursos humanos, modernização da gestão e dos serviços públicos e intercâmbio de experiências organizacionais e de administração” – e o desenvolvimento dessas ações demonstram que ela é uma instituição que promove a reforma gerencial do estado (FLEM, 2007a, p. 3). Ela própria assumiu como modelo de administração interna a gestão por resultados, enfoque não mais adotado pelo atual governo do estado³³.

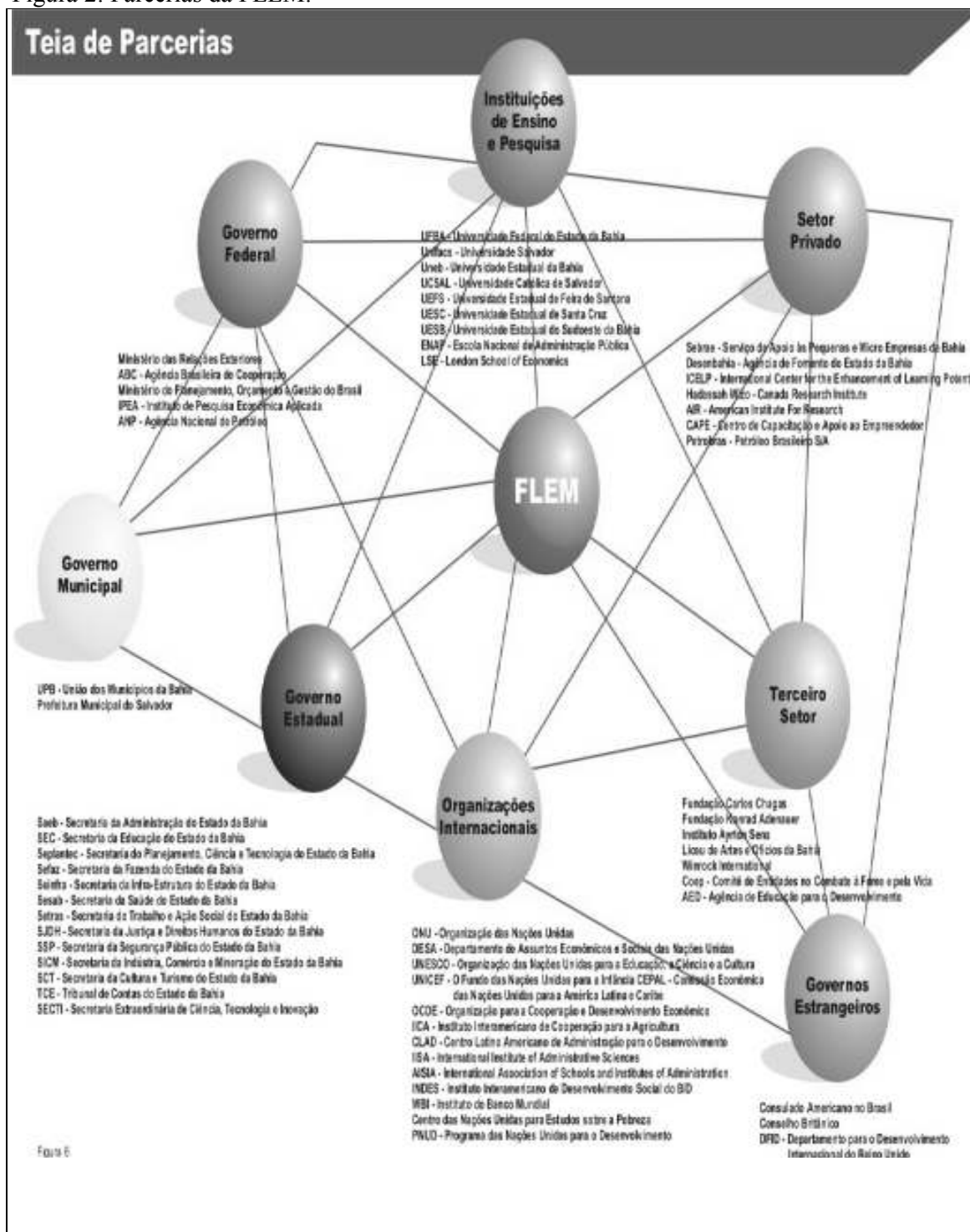
Ao analisar as ações desenvolvidas pela FLEM, sistematizadas no documento “Fundação Luis Eduardo Magalhães: uma instituição a serviço da transformação do Estado e da sociedade – trajetória 1999/2006” (FLEM, 2007a), percebi que muitas delas foram direcionadas à modernização da administração pública. Contudo, a FLEM, para realizar a sua finalidade, não limita suas relações ao âmbito público, como visto em seu estatuto:

Para a consecução de sua finalidade social [...], a FLEM poderá prestar serviços profissionais remunerados, em sua área de atuação, a instituições públicas e privadas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, de forma a assegurar a sua auto-sustentabilidade (FLEM, 2004a, p. 2).

O campo de atuação da FLEM evidencia que as suas relações ultrapassam as fronteiras do público, como pode ser observado na figura 2:

³³ Conforme Jaques Wagner, na apresentação do “Plano Plurianual 2008-2011”: “O modelo de gestão adotado e que passou a orientar nossas ações governamentais está baseado na Governança Solidária, que tem como elementos centrais os seguintes princípios: a Ética no tratamento das questões públicas; a Democracia permeando a relação entre governo e sociedade; a Transparência e o Controle Social das ações do governo, especialmente através dos conselhos de políticas públicas e dos fóruns territoriais; a Participação Cidadã na formulação e implementação das políticas públicas; o compromisso com a Efetividade e a Territorialização das ações e, por fim, a Transversalidade e a Descentralização administrativa” (BAHIA, 2007b, p. 11).

Figura 2: Parcerias da FLEM.



Além de ações voltadas à modernização da gestão pública, a FLEM também empreende ações que visam à capacitação técnica e gerencial de recursos humanos – ações

para as quais ela concede, sobretudo apoio técnico e operacional, de acordo com a demanda de seus clientes (FLEM, 2007a).

O Projeto de Fortalecimento da Gestão Escolar³⁴, que contou com o apoio técnico e operacional da FLEM, pretendia promover reformas gerenciais nas escolas e nas Secretarias Municipais de Educação, com o fim maior de racionalizar o uso de recursos e, articuladamente, descentralizar os custos de manutenção das escolas para os municípios. Por isso, a FLEM – e a própria reforma educacional baiana, expressa pelo PEV – enfatizava a necessidade de participação e autonomia da sociedade (terceiro setor, setor privado, ONG, comunidade) nas ações da escola e do estado (FLEM, 2007a).

Nesse contexto, o dirigente escolar assumia um papel especial. Entretanto, como esse cargo era preenchido por indicação política, não havia provas de que o dirigente indicado era competente para gerir eficazmente os recursos da escola e autônomo para captar mais recursos. Por isso, para este cargo foi realizado o primeiro exame de certificação da FLEM em 2001. Isso explicita, juntamente com outros projetos do PEV, a relevância dada pelos formuladores da reforma educacional baiana ao papel da direção escolar no alcance da “revolução educacional” de caráter gerencial, desejada pelos governos carlistas.

A compreensão de que não faltam recursos financeiros para se alcançar uma educação de qualidade, mas sim, uma gestão eficiente e eficaz dos mesmos pela liderança da escola (CARDOSO, 2008), é amplamente disseminada por OM como o BM e a UNESCO e por (ex)consultores seus, como Guiomar Namó de Mello, João Batista Araújo e Oliveira, Cláudio de Moura Castro, Gustavo Ioschpe, Paulo Renato Souza, nos mais diversos meios de comunicação. Para Cardoso (2008, p. 62), que analisou criticamente a influência do ideário gerencial no trabalho dos diretores de escolas da cidade de Florianópolis – Santa Catarina, esta idéia está vinculada à “concepção gerencialista de racionalização de custos, produtividade e resultados”.

A FLEM que, com suas ações, promove o gerencialismo na administração pública e na escola pública, analisa a prioridade dada pela política de certificação ocupacional aos cargos de dirigente escolar como um mecanismo “pra mudar uma lógica que existia na educação do estado, que era a indicação política para diretor” (REPRESENTANTE DA FLEM).

³⁴ Este projeto teve como objetivo apoiar os dirigentes escolares “na implementação de um modelo de gestão focado na autonomia da escola” (FLEM, 2007a, p. 36). Três estratégias foram delineadas para isso: “desenvolver a capacidade local de planejamento”; “aperfeiçoar continuamente os diretores escolares” e “modernizar a gestão escolar”. Para desenvolver a primeira estratégia, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), “um instrumento de planejamento estratégico liderado pelo dirigente escolar e desenvolvido de modo participativo [o que, segundo o BM, assegura maior eficácia à sua implementação], com o fim de aperfeiçoar o gerenciamento e garantir a eficácia do processo educativo” (FLEM, 2007a, p. 36) [sem grifos no original].

Entretanto, em 2001, quando o exame de certificação ocupacional de dirigentes escolares foi instalado para mudar esta lógica, tanto a indicação política quanto a certificação constituíam-se em ações do mesmo grupo político, que governava a Bahia havia 16 anos (1991-2007). Nesse sentido, a crítica que a FLEM faz à indicação política de diretores, implicitamente, é uma crítica à atuação do grupo político que levantou a necessidade de sua criação, como uma parceira no processo de modernização da administração pública do estado da Bahia.

Tal crítica, contudo, não significa uma oposição ao carlismo. Apesar de a FLEM tentar transmitir a imagem de uma instituição politicamente neutra e apartidária, a suspensão do projeto de certificação - e, antes dele, do acordo de empréstimo com o BM para o Projeto Bahia - pelo governo Jaques Wagner (PT), em 2007, não pode ser pensada como um ato neutro ou isolado ou como uma oposição dirigida pelo novo governo somente à política de certificação. Ao ser questionado sobre os motivos da suspensão do projeto de certificação ocupacional, que integrava o PEV e o Projeto Bahia, o representante da FLEM argumenta:

Eu penso assim, de um modo de certa forma muito simples a esse respeito. Durante 16 anos o estado da Bahia teve a administração do Partido da Frente Liberal (PFL) e quer queiramos ou não, essa foi a decisão tomada em 1999 pelo grupo do PFL, quando Paulo Souto³⁵ assume e decide fazer o programa Educar para Vencer. Então essa política do novo estado, o grupo que está hoje em vigência no estado, vincula a uma política decidida por um outro grupo. Isso é comum. Políticas públicas nesse país não têm continuidade. Se você olhar a esfera federal não é diferente. Os estados não são diferentes. E é um direito do gestor verificar qual é a política que ele acredita. Então ele olha para uma política dessas e diz: eu não acredito nessa política. Eu acredito em outra política. Eu vou estabelecer o que eu acredito. É um direito do gestor. Na verdade está em lei. O estatuto do magistério prevê certificação³⁶. O estado está se organizando pra mudar tudo isso e vai mudar. O estado tem outra forma de ver. Hoje instalada, a educação tem outras crenças, tem outra forma de ver e está buscando outros modos. O que pra nós é algo que devemos respeitar [...]. O contrato terminava no dia 30 de dezembro [de 2006]. Não existia outro contrato. Prestou-se um serviço de um serviço que estava contratado e não foi solicitado outro serviço (REPRESENTANTE DA FLEM).

Ao suspender o acordo de empréstimo com o BM para a continuidade do Projeto Bahia, deixando, conseqüentemente, de renovar o contrato de prestação de serviços com a FLEM, o novo governo compreende que tanto os serviços dessa fundação quanto a política de

³⁵ Na verdade, quem assumiu o governo do estado da Bahia em 1999 foi César Borges. Paulo Souto, então, estava deixando o cargo.

³⁶ O estatuto dos professores do estado da Bahia (BAHIA, 2002a) não prevê certificação. Esta foi instituída pelo plano de carreira do Magistério Público do Estado da Bahia (BAHIA, 2002b) e pelo decreto que regulamenta a promoção nas classes (BAHIA, 2003).

certificação não se adequam aos propósitos de sua política educacional. Na entrevista, o representante da SEE/BA afirma:

Nas negociações se chegou à conclusão ou o BM e a SEE/BA de que não renovariam esse empréstimo. E a FLEM só trabalha com recursos externos. Ela capta recursos externos para desenvolver seus projetos. Então não foi só pela falta de recursos. Também nós entendemos que esse processo de certificação, como era feito aqui na Bahia, não era importante para nós. A gente queria outro tipo de certificação. A gente quer investir na formação dos profissionais para que eles possam trabalhar melhor (REPRESENTANTE DA SEE/BA).

Movida por interesses distintos³⁷, a atual gestão da SEE/BA compreende que a FLEM não se adequa ao desenvolvimento de seus projetos, assim como o consultor contratado pela gestão anterior da SEE/BA, João Batista Araújo e Oliveira, que foi substituído pelos consultores João Batista Mares Guia³⁸ e Miguel Arroyo³⁹. Segundo o representante da FLEM, Oliveira foi o “grande idealizador” do PEV, considerado por aquele “um programa de governo”.

Há de se esclarecer que a intenção desta análise também é desmistificar o sentido das ações da FLEM. A modernização, inovação, capacitação, avaliação, responsabilidade, participação, descentralização, transparência e uso racional de recursos, promovidos pela FLEM, são conceitos e práticas necessários ao alcance da qualidade nos serviços públicos, e

³⁷ É preciso questionar em que medida a gestão atual do governo do estado da Bahia (PT) se distingue das anteriores (PFL), no que se refere às políticas educacionais, uma vez que a descontinuidade do projeto de certificação não significou uma ruptura com a ideologia disseminada pelas gestões anteriores. Refiro-me ao manual “Gerenciando a escola eficaz”, cuja elaboração foi coordenada pelo ex-consultor da SEE/BA João Batista Araújo e Oliveira. Este manual foi lançado pelo governo César Borges (PFL/DEM), que implementou o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação, em parceria com a FLEM, sendo reeditado em 2007 pelo governo Jaques Wagner (PT) (embora tenha, na *Internet*, suas páginas reduzidas de mais de 440 para 50). Apesar do conteúdo do manual estar fundamentado nos princípios da escola eficaz, o novo governo parece não ver problema em usá-lo, numa aparente harmonia de interesses políticos entre partidos antagônicos. A terceira edição do manual pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://www.see.ac.gov.br/gestaodemocratica/download/gerenciando_a_escola_eficaz_001_050.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2009.

³⁸ João Batista Mares Guia é formado em Sociologia e pós-graduado em Ciência Política. Foi “técnico-pesquisador da Fundação João Pinheiro. Secretário-Adjunto de 1995/96 e Secretário de Estado de 1997/98 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Consultor da Secretaria de Educação do Espírito Santo e de Goiás. Consultor do Banco Mundial no Chile, El Salvador, Haiti”. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br/equipe/curriculum/jmaresguia.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

³⁹ Miguel Arroyo “possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país”. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787299P4&tipo=completo>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

como tal, não são negados pela classe trabalhadora – incluídos os trabalhadores da educação – e pelo atual governo da Bahia. O que se questiona são os princípios e finalidades que movem as ações da FLEM. Afinal, que tipo de modernização da gestão pública a FLEM preconiza? Qual é a intencionalidade deste projeto de modernização? A quem ele serve? Que princípios orientam-no? São questões que, se analisadas com rigor, revelam que o projeto de modernização conservadora da gestão pública imputado à FLEM não é politicamente neutro. Portanto, é preciso analisar o sentido de suas ações.

Esta análise procura se apoiar em princípios como totalidade, historicidade, contradição e movimento – próprios do materialismo histórico, método que orienta o desenvolvimento desta pesquisa. Mediada por estes princípios, a compreensão do sentido das ações da FLEM também exigiria analisar as articulações que ela mantém com seus fundadores, parceiros e clientes. Por meio destas relações, da natureza destas instituições, dos interesses que elas representam e dos interesses que regeram a criação da FLEM poder-se-ia compreender, em grande parte, o sentido das ações que a FLEM efetuou e continua efetuando no decorrer de sua história. As passagens abaixo, retiradas do documento “Fundação Luis Eduardo Magalhães: uma instituição a serviço da transformação do estado e da sociedade – trajetória 1999/2006”, permitem extrair algumas diretrizes e conceitos que orientam as ações desta instituição:

A Fundação [...] ocupou um território eminentemente técnico e neutro do ponto de vista político-partidário, mas sem deixar de pensar politicamente (FLEM, 2007a, p. 6).

[...] servimos como verdadeiro “escritório de projetos” para a concepção e operacionalização de diversos programas governamentais inovadores e de alto impacto para a sociedade, cumprindo um papel integrador de empresas e profissionais especializados, atuando numa plataforma comum de métodos e processos orientados a projetos, com menores custos de transação, alta responsabilização (*accountability*) e foco em resultados (FLEM, 2007a, p. 5).

Consoante o paradigma contemporâneo de gestão, a FLEM, como prestadora de serviços, adotou o modelo de gestão por resultados, ancorado em ações/projetos pactuados em contratos (FLEM, 2007a, p. 20).

Tratamos de disseminar conceitos e temas de vanguarda que, doravante, integrarão qualquer dinâmica política e social, a exemplo de governança democrática [...], gestão do conhecimento, redes e comunidades de práticas, tecnologias sociais de participação [...] parceria público-privada (PPP), entre tantos outros (FLEM, 2007a, p. 7).

[Em 1999, começamos a sonhar] uma organização realmente nova, [...] comprometida com o futuro, com o redesenho de um Estado mais ágil, mais eficaz e mais democrático (FLEM, 2007a, p. 3).

É voz corrente que o Estado brasileiro ainda trava, visivelmente, o desenvolvimento do país. Não é suficiente uma classe empresarial empreendedora e moderna, nem tampouco uma sociedade civil vibrante, se o Estado não fizer a sua parte. O dinamismo da sociedade civil e do setor empresarial precisa ser acompanhado por um desempenho semelhante por parte do Estado, que enfrenta sérias dificuldades de transformar-se para os novos tempos (FLEM, 2007a, p. 8).

No documento citado acima, a FLEM argumenta que o “velho e carcomido Estado” tem dificuldades para inovar, se modernizar, se tornar ágil, eficiente e eficaz, se dinamizar, se democratizar, empreender e transformar-se. Este diagnóstico, além de embasar a implantação da reforma gerencial da administração pública baiana, fundamentou a decisão do governo Paulo Souto, em 1998, de iniciar os trâmites para a criação da FLEM, instituição que deveria auxiliar o estado na superação dessas “travas” (FLEM, 2007a, p. 10).

Ao citar as travas com as quais a administração pública do estado da Bahia convive e apontar os afetados pelas mesmas, a FLEM explicita o tipo de transformação do Estado que almeja e seus beneficiários. O documento que retrata sua trajetória (1999-2006) apresenta uma série de conceitos⁴⁰ que, com maior ou menor aproximação, apontam para um projeto de modernização conservadora da administração pública, baseado nos princípios do modelo gerencial.

De acordo com Shiroma (2004), este modelo de gestão emergiu com os governos conservadores de Thatcher, na Grã-Bretanha, e Reagan, nos EUA, após sua assunção ao poder em 1979. No Brasil, a execução do projeto de reforma gerencial da administração pública federal iniciou em 1995, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique

⁴⁰ São eles: produtos de excelência, Excelência da Gestão, excelência na qualidade do atendimento, inovação, descentralização, alta responsabilização (*accountability*), capacitação/qualificação técnica e gerencial, gerenciamento, eficácia, escola eficaz, capacitação gerencial e operacional da educação, administração gerencial, conhecimentos técnicos e gerenciais, fortalecimento da cultura gerencial, Ação Estratégica, planejamento estratégico, avaliação da eficiência e da eficácia das ações, gestão eficaz, foco em resultados, modelo de gestão por resultados, gerenciamento focado em resultados, efetividade de resultados, soluções inovadoras de alto valor agregado, modelo de Gestão de Pessoas por Competências, Gestão por Projetos, eficiência operacional, alinhamento estratégico/conceitual/de metas, empreendedorismo, co-responsabilização da equipe escolar, liderança, gestão fiscal responsável, responsabilidade social, eficiência das ações públicas, avaliação de desempenho, avaliação do desempenho governamental, remunerações variáveis, sistema de avaliação de desempenho por metas, aceleração da modernização do Estado, padrões de competências, modelo de gestão de recursos humanos para a área pública, fortalecimento de competências estratégicas, fortalecimento da cultura de aprendizagem continuada, educação permanente, sistema de avaliação como ferramenta de gestão e aprendizagem, sistema de gestão empresarial, gestão do conhecimento, parceria público-privada (PPP), Contrato de Gestão, gestão do capital intelectual e do conhecimento, gestão social, fortalecimento da gestão escolar, modelo de gestão focado na autonomia da escola, modernização da gestão escolar, ferramentas de gestão escolar, profissionalização da gestão escolar, nova gestão pública, novo estilo de gestão escolar, Modelo Lógico de Gestão, gestão orientada por projetos, avaliação processual e permanente das competências ocupacionais, tecnologia de certificação ocupacional, agências certificadoras, padrões de qualidade para a operação das escolas, excelência na qualidade do atendimento, entre outros.

Cardoso, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado (SEMINÁRIO BALANÇO DA REFORMA DO ESTADO NO BRASIL, 2002). O processo foi desenvolvido no âmbito do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), conduzido por Luiz Carlos Bresser Pereira.

A reforma gerencial da administração pública procura desenvolver “uma administração pública profissional voltada para resultados” (SEMINÁRIO BALANÇO DA REFORMA DO ESTADO NO BRASIL, 2002, p. 11). Em outras palavras, a aplicação do gerencialismo no setor público busca disseminar nele a ideologia da gestão por resultados, própria do setor privado, com o objetivo de alcançar, sobretudo eficiência, eficácia e qualidade na prestação dos serviços públicos. O gerencialismo tem como princípios

a ênfase na eficiência e na elevação da performance, a introdução de mecanismos de mercado na gestão pública, a orientação por resultados, a descentralização dos controles gerenciais no sentido de maior autonomia, responsabilização e flexibilização de procedimentos, bem como uma distinção entre a formulação (*policy-making*) e implementação (*service delivery*) das políticas públicas (REZENDE, 2002, p. 224).

A implementação da ideologia da gestão por resultados na administração pública tende a estabelecer, entre outras coisas, uma política de remuneração variável para os trabalhadores conforme o seu desempenho e/ou a sua aquisição de competências, o que pode levar à extinção da isonomia salarial e, principalmente, à divisão da classe trabalhadora, ao estimular em seu interior a competição individual/grupal pelo melhor desempenho e conseqüente recompensa salarial.

Desse modo, o Estado elimina gradualmente a sua responsabilidade pelo aumento salarial do conjunto dos trabalhadores, seguindo a lógica neoliberal de racionalização dos gastos públicos (GENTILI et al, 2004). Ao mesmo tempo, transfere essa responsabilidade para cada trabalhador, que passa a disputar contra outros as migalhas orçadas para os melhores desempenhos. Tal fato acaba por restringir a luta política da classe trabalhadora, que depende do salário para a satisfação de suas necessidades básicas, a uma mera questão econômica e imediata.

A reforma gerencial empreendida na rede pública de ensino do estado da Bahia mostrou toda a sua “democracia” para a categoria docente quando oportunizou a cada professor, individual e “livremente”, comprovar a sua competência de enquadramento ao perfil de professor estipulado por seus formuladores. O meio criado pelo governo César

Borges para oportunizar esta comprovação foi a certificação ocupacional, cujo sistema explico em seguida.

2.3 O sistema de certificação ocupacional da FLEM

Inicialmente, vale notar que a FLEM julga correta a decisão do governo do estado da Bahia de contratar uma instituição “externa” para desenvolver o projeto de certificação ocupacional. Para o representante da FLEM,

quem certifica não pode ser o empregador porque essa certificação perde a seriedade e há uma leitura do próprio elemento que participa do processo de que ela tem desvios, porque o próprio empregador está certificando. Ele pode manipular. Teria que ser um terceiro setor. Então nessa necessidade de que fosse um terceiro setor, que não fosse o próprio gestor, o estado convida a fundação para ser a parceira nesse desafio de certificar (REPRESENTANTE DA FLEM).

Entretanto, a FLEM não é uma instituição “externa” ao Governo do Estado da Bahia. Como explicou a pesquisadora da FACED/UFBA, a FLEM é parte do aparelho do Estado, criada pelos governos carlistas para auxiliá-los no processo de modernização gerencial da administração pública. A FLEM é externa à SEE/BA e, por isso, pôde ser por ela contratada para prestar-lhe serviços de consultoria, os quais menciono posteriormente.

Na visão da FLEM, a realização do processo de certificação ocupacional por uma instituição “externa” ao Estado deu ao processo um caráter técnico, de neutralidade, de seriedade, portanto, de confiabilidade (item fundamental para a aquisição de novos clientes, no entendimento da FLEM). Esta visão, tal qual o pesquisador positivista que não se envolve com o objeto de seu estudo, analisando-o à distância, sugere que o setor público não é tecnicamente competente para conduzir processos que envolvem certificação de pessoas. O estado seria tendencioso, pois agiria conforme critérios políticos, entendidos como não objetivos e não racionais. A competência, então, necessária para imprimir neutralidade ao processo pressuporia a busca de um agente externo ao Estado (um não-estado), tal como procedido com a contratação da FLEM. Contratar uma agência “externa” para certificar servidores públicos, contudo, é uma ação inerente à própria lógica da política de certificação. Entretanto, creio que, independentemente de um processo ser externo ou interno, não é possível separar ou eliminar a dimensão política que o permeia. A política não é um objeto

que se pode excluir ou incluir conforme as circunstâncias. Ela permeia todos os processos e aspectos da vida.

A decisão do estado de terceirizar o desenvolvimento do projeto de certificação à FLEM foi uma decisão política. A ação da FLEM de certificar inicialmente os dirigentes escolares com o fim de eliminar a indicação política para esses cargos também foi uma ação política. Mesmo que a FLEM pudesse eliminar o viés político do sistema de certificação ocupacional desenvolvido por ela, o fato de o fazê-lo também incorreria em um posicionamento político, portanto, em um ato político.

O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação foi desenvolvido pela FLEM a pedido da SEE/BA, que pretendia estabelecer padrões de competência e mérito para a escolha de dirigentes escolares e para a promoção na carreira de professores e coordenadores pedagógicos. Em entrevista, Nádia Reis (2005), Coordenadora Geral da Agência de Certificação Ocupacional (ACERT) da FLEM, assinala que “a gestão de pessoas pelo mérito traz a profissionalização dos quadros e o estímulo ao aperfeiçoamento profissional contínuo” em função da certificação ser uma avaliação periódica. Nessa perspectiva, a formação contínua do servidor aparece praticamente como um elemento suficiente para produzir serviços públicos eficazes e de qualidade.

A justificativa mais importante anunciada pelo governo César Borges para implantar a política de certificação ocupacional de profissionais da educação foi a melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados aos alunos. O governo percebeu que essa qualidade, medida pelos índices de desempenho dos alunos em avaliações externas (estaduais, nacionais e internacionais), também podia ser avaliada pela qualidade dos profissionais da educação – qualidade, essa, compreendida como o domínio das competências básicas⁴¹ de um cargo. O sistema de certificação ocupacional da FLEM tinha o objetivo de

atestar que os servidores domina[va]m as competências necessárias ao exercício dos cargos que ocupa[va]m, como também se mant[i]nham atualizados em relação à evolução que se processa[va] no seu campo de conhecimento, através da educação continuada (FLEM, 2004).

Além dos anunciados objetivos de estabelecer padrões de competências e mérito e estimular a aprendizagem contínua, Arturo Catunda (2007, p. 68), ex-Líder do Projeto de

⁴¹ A ACERT (2005c, p. 1) entende por competências básicas “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à realização das atividades relacionadas ao cargo e à área de atuação”. Conhecimento “é a dimensão do saber”; habilidade “é a dimensão do saber fazer – prática ocupacional”; atitude “é a dimensão do querer fazer, envolvendo aspectos motivacionais, sociais e afetivos, referentes ao trabalho” (COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007, p. 133).

Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional, que também contou em sua execução com a participação da FLEM, aponta que a certificação ocupacional procura

atestar que os profissionais estão habilitados para trabalhar de acordo com padrões definidos [...], dar suporte técnico aos processos de evolução funcional e salarial, fornecer informações para subsidiar programas de desenvolvimento profissional e de formação educacional (CATUNDA, 2007, p. 68).

Para Hashimoto (2004d), Superintendente de Inovações em Desenvolvimento de Pessoas da FLEM, a certificação ocupacional visa

propiciar aos profissionais certificados maior consciência do seu papel organizacional; estabelecer critérios para ocupação dos cargos; propiciar reconhecimento público das competências e experiências individuais; apoiar a definição de critérios meritocráticos para nomeação e evolução profissional, salarial e pessoal, bem como, estimular a consolidação de uma cultura de aprendizagem contínua (HASHIMOTO, 2004d, p. 2).

Entendida por Catunda (2007) como uma ferramenta de gestão de recursos humanos baseada em competências, a certificação ocupacional é definida pela ACERT como um processo que visa “atestar que os ocupantes de cargos ou funções possuem as competências básicas, ou seja, dominam os conhecimentos e possuem as habilidades necessárias ao exercício de uma atividade” (ACERT, 2005c, p. 1). A certificação ocupacional permitiria “estabelecer princípios norteadores para o cargo ou a função”, promoveria “a padronização do exercício ocupacional”, estimularia “a capacitação contínua” e favoreceria “intervenções na busca pelo aprimoramento profissional” (ACERT, 2005c, p. 1).

Em abril de 2005, o governo do estado da Bahia contemplou o tema da certificação ocupacional em uma publicação sua denominada “Nossagente”. Com um título apelativo, “Educação com selo de qualidade”, a publicação passou a idéia de pretender criar ou fortalecer um consenso em torno dos benefícios da política de certificação ocupacional para professores, dirigentes escolares, alunos e comunidade. Em uma das matérias, intitulada “É tudo uma questão de mérito”, a certificação ocupacional é definida como “um processo de **avaliação** de competências básicas necessárias ao exercício de uma determinada ocupação”, cujo objetivo seria “mensurar a aquisição de competências [...] como critério de mérito para a ascensão profissional, visando a profissionalização do quadro de servidores do Estado” (BAHIA, 2005, p. 2) [sem grifos no original]. A definição de certificação ocupacional como um processo de **avaliação** que visa atestar competências básicas é amplamente utilizado pela

FLEM, assim como por autores e instituições que abordam favoravelmente a temática da certificação ocupacional na Bahia (ASSIS, 2004; BAHIA, 2003, 2004a, 2004b; CATUNDA, 2007; COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007; FLEM, 2005, 2007; HASHIMOTO, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d; REIS, 2003; TEIXEIRA, 2006).

Para a FLEM, avaliar as competências de trabalhadores do setor público por meio de certificação ocupacional era, em 2000, um projeto inexistente no Brasil. Um projeto inovador no país, observa Hashimoto (2004c, 2004d), implicava a apropriação de conhecimento e tecnologia inovadora, pioneira no setor público brasileiro. Então, a FLEM buscou a consultoria do *American Institutes for Research*⁴², agência certificadora americana com quem aprenderia os princípios básicos da Certificação Ocupacional, precisando apenas adaptá-la à realidade local da Bahia (HASHIMOTO, 2004c).

A justificativa apresentada pela FLEM para recorrer a esta instituição foi a de que, primeiro, não havia experiências de certificação no Brasil, sobretudo no setor público – por se tratar de uma “tecnologia” inovadora – e, segundo, por ser o AIR uma instituição de grande experiência na área de pesquisa social e comportamental aplicada⁴³ (HASHIMOTO, 2003, 2004a).

Uma das dimensões com a qual o AIR trabalha engloba seleção e certificação de pessoas. De acordo com a instituição,

A meta de um sistema de seleção de pessoal é orientar decisões que resultarão em uma **força de trabalho eficaz**. O emprego correto de decisões demanda conhecimento das características individuais e da capacidade de contribuir para o sucesso de uma organização. Este conhecimento pode ser obtido através da avaliação do saber, habilidades, aptidões, interesse, estilos de trabalho e motivação relevantes dos indivíduos. Além disso, um sistema de decisão de pessoal bem projetado deve ser: rentável; legalmente defensável; justo para todos os grupos de pessoas; capaz de munir a organização com empregados que melhorarão o seu desempenho. O **AIR é um líder na criação e avaliação de procedimentos de seleção de pessoal** que consideram todos estes fatores. Sistemas de seleção baseados nestes princípios permitem as organizações selecionar as melhores pessoas para atender as necessidades organizacionais⁴⁴ (AIR, 200?) [tradução minha,

⁴² Instituto Americano de Pesquisa (AIR).

⁴³ “AIR é uma das maiores organizações de pesquisa social e comportamental no mundo. Seus programas de desenvolvimento internacional, com foco principalmente em educação e saúde, estão presentes em mais de 80 países há quase 60 anos, estabelecendo parcerias para apoiar organizações bilaterais e multilaterais. No Brasil, o AIR implementa o Enter Jovem, programa de empregabilidade de jovens financiado pela USAID/Brasil, que já capacitou 7000 jovens para inserção no mercado de trabalho” (USAID/BRASIL, 200?).

⁴⁴ No Inglês a frase é: “*The goal of a personnel selection system is to guide decisions that will result in an effective workforce. Correct employment decisions demand knowledge of an individual’s characteristics and capacity to contribute to the success of an organization. This knowledge can be gained through assessment of the individual’s relevant knowledge, skills, abilities, interest, work styles, and motivation. In addition, a well-designed personnel decision system should be: - Cost effective; - Legally defensible; - Fair to all groups of*

grifos no original].

A consultoria prestada pelo AIR à FLEM, durante dois anos, permitiu orientar e capacitar “os profissionais dessa instituição, inclusive fazendo os primeiros processos. Isso acontece a partir de junho de 1999. Então, o processo de dirigente, o primeiro processo, foi todo feito com uma consultoria, que chancelou os procedimentos e capacitou a equipe da fundação para que ela conduzisse esse trabalho” (REPRESENTANTE DA FLEM).

Segundo Hashimoto (2004a, p. 1), a FLEM contratou o AIR, em janeiro de 2000, em função de ela possuir “a tecnologia necessária à constituição de uma Agência de Certificação Ocupacional”. A consultoria do AIR à FLEM resultou na criação, por parte desta, de uma agência própria de certificação, a ACERT, cuja função é atestar que os profissionais possuem as competências necessárias para o exercício do cargo que ocupam ou desejam ocupar (HASHIMOTO, 2004c). A autora comenta que a ACERT foi criada dentro da estrutura organizacional da FLEM considerando a experiência desta instituição em certificação e a “necessidade da SAEB⁴⁵ de ter um sistema comprovadamente seguro para avaliar competências para fins de ascensão profissional e salarial” (HASHIMOTO, 2004a, p. 2). Para a ACERT, a certificação ocupacional é um recurso eficaz “para promover a avaliação processual e permanente das competências ocupacionais” (ACERT, 2007a).

A construção do sistema de certificação ocupacional desenvolvido pela FLEM, a partir da consultoria do AIR, envolveu cinco etapas. D’Almeida (2003, p. 62) explica que “uma diversidade de estratégias pode ser aplicada no desenvolvimento de um sistema de certificação”. No entanto, com base na literatura relacionada, indica que alguns “procedimentos técnicos” são “básicos e imprescindíveis a qualquer sistema”, tais como: “análise de cargo ou análise prática; desenvolvimento das especificações de testes; desenvolvimento dos testes de certificação; estabelecimento da linha de corte (nota de aprovação); pontuação e análise de dados e equacionalização das diversas versões dos testes” (D’ALMEIDA, 2003, p. 62). Todos estes procedimentos técnicos foram adotados pela FLEM. De acordo com o representante desta fundação, o sistema inicia com “análise de cargo, desenvolve testes, análises estatísticas, a gestão da tecnologia da informação e a logística de

people; - Capable of providing the organization with employees who will improve its performance. AIR is a leader in creating and evaluating personnel selection procedures that consider all these factors. Selection systems based on these principles permit organizations to select the best people to meet organizational need [grifos no original]. Disponível em: <http://www.air.org/topics/topic_personnel_selection.aspx>. Acesso em: 17 out. 2008.

⁴⁵ Secretaria de Administração do Estado da Bahia.

aplicação. Isso é cada etapa do processo e o resultado que cada etapa produz” (REPRESENTANTE DA FLEM).

Hashimoto (2003, p. 5) enumera e nomeia estas “etapas técnicas” com uma pequena variação. Em um texto intitulado “Certificação ocupacional em educação: garantia de educação continuada e ascensão salarial”, apresentado no VIII Congresso Internacional do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública, ocorrido no Panamá, no período de 28 a 31 de outubro de 2003, ela apresenta as cinco etapas do sistema de certificação da seguinte maneira: 1) análise do cargo; 2) desenvolvimento dos testes; 3) aplicação dos testes; 4) correção dos testes; e 5) estudos psicométricos. Em outro texto de Hashimoto (2004c), estas etapas sofrem alterações, sendo nomeadas e ordenadas assim: 1) análise de cargo; 2); estatística; 3) desenvolvimento de testes; 4) banco de dados; e 5) operações. Este modelo, com a simples inversão de duas etapas, é o mesmo traçado por D’Almeida (2003) a partir de um documento da FLEM intitulado “Manual do sistema de certificação ocupacional: dirigente escolar”, de 1999. Tendo como fonte o documento “Manual do Candidato – 1º Exame de Certificação Ocupacional para Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental”, publicado pela FLEM em 2006, Catunda (2007, p. 69) divide o sistema de certificação ocupacional em 7 etapas: 1) análise do cargo; 2) definição de padrões de competências; 3) desenvolvimento de testes; 4) aplicação de pré-testes; 5) definição da linha de corte; 6) aplicação do teste e; 7) certificação do profissional. No quadro 1 apresento as etapas do sistema de certificação a partir dos autores que as discutem:

Quadro 1: Etapas do sistema de certificação ocupacional da FLEM, segundo diferentes autores

Autor	Hashimoto (2003)	D’Almeida (2003)	Hashimoto (2004c)	Catunda (2007)	Representante da FLEM
Etapas					
1	Análise do cargo	Análise de cargo	Análise de cargo	Análise do cargo	Análise de cargo
2	Desenvolvimento dos testes	Desenvolvimento de testes	Estatística	Definição de padrões de competências	Desenvolvimento de testes
3	Aplicação dos testes	Análise estatística	Desenvolvimento de testes	Desenvolvimento de testes	Análises estatísticas
4	Correção dos testes	Armazenamento em banco de dados	Banco de dados	Aplicação de pré-testes	Gestão da tecnologia da informação
5	Estudos psicométricos	Operações	Operações	Definição da linha de corte	Logística de aplicação
6				Aplicação do teste	
7				Certificação do profissional	

Fonte: Hashimoto (2003), D’Almeida (2003), Hashimoto (2004c), Catunda (2007) e representante da FLEM. Elaboração própria.

É possível perceber que, apesar das variações quanto à denominação e à ordenação das etapas, todos os modelos aproximam-se daquele descrito pelo representante da FLEM, cujas etapas são analisadas em seguida.

A etapa inicial do sistema de certificação ocupacional, conhecida como análise de cargo, tem a função de auxiliar a construção dos testes que irão constituir o exame de certificação ocupacional (HASHIMOTO, 2003). Esse auxílio é fornecido com o “conhecimento de que competência precisa ser avaliada e que tipo de instrumento é capaz de avaliar essa competência” (REPRESENTANTE DA FLEM).

Para determinar quais são as competências básicas de um cargo, a FLEM utiliza, além do comitê técnico, outros métodos⁴⁶, dos quais destaco somente o grupo focal (CATUNDA, 2007). O grupo focal é constituído “por grupos de profissionais ocupantes do cargo ou com características semelhantes” (ACERT, 2005c, p. 2). As informações fornecidas por estes profissionais a respeito do cargo que ocupam irão orientar a elaboração do documento “Especificações do Exame”, que servirá de base para a construção dos testes. O grupo focal também é utilizado durante a realização de pré-testes, quando “indivíduos com características semelhantes às da população de interesse” respondem as questões dos testes do exame de certificação ocupacional, para que a FLEM possa avaliar a qualidade ou adequação dessas questões (ACERT, 2005c, p. 2).

⁴⁶ Catunda (2007) ainda cita o método de pesquisa com dados secundários e Hashimoto (2003), o Inventário de Atividades.

É nesta etapa que a FLEM procura conhecer o cargo que será certificado para traçar um perfil dele, devendo este perfil se ajustar às “demandas atuais da sociedade e da educação” (HASHIMOTO, 2004c, p. 7). Na educação, por exemplo, o perfil do cargo de dirigente escolar deve contemplar competências que, ao serem desenvolvidas pelos seus ocupantes, possibilitam construir uma escola eficaz. Segundo Hashimoto (2004c, p. 7), “é como se estivesse reorientando o cargo, permitindo que se desenvolva uma escola eficaz, a partir de um gestor competente e equivalente aos desafios”.

Os dados provenientes desta etapa são analisados e integrados em “matrizes com os padrões de competências básicas, o perfil do cargo, assim como as exigências e os requisitos indispensáveis que os profissionais devem apresentar” (HASHIMOTO, 2003, p. 5). D’Almeida (2003, p. 64) observa que a matriz de competências de um cargo “é uma forma de garantir que o exame realmente tenha caráter ocupacional e que os testes que o compõem estejam, de fato, relacionados ao cargo a ser certificado”.

O MEC, a partir da Portaria N.º 1.403/2003 (BRASIL, 2003c), que tratou de um Sistema Nacional de Certificação de Professores, como visto no primeiro capítulo, elaborou um documento de padrões de competência. Tal qual o processo da FLEM, as “matrizes de conhecimentos, competências e habilidades” do MEC serviriam de base “para a construção dos instrumentos de avaliação” (BRASIL, 2003c, p. 2). E assim como no sistema de certificação da FLEM, essas matrizes, pré-definidas pelo MEC, seriam elaboradas e revistas com “a participação da comunidade educacional” (BRASIL, 2003c, p. 2). Entretanto, diferente do sistema baiano, o encontro nacional que tratou das matrizes de referência do MEC foi permeado de polêmicas e críticas por parte da comunidade educacional.

Hashimoto (2003, p. 5-6) explica que, no ensino público baiano, a FLEM buscou estabelecer padrões de competências que fossem praticáveis e que refletissem

boas práticas de trabalho, não necessariamente as adotadas regularmente, pois reconhece-se a ineficiência e ineficácia do ensino público atual e a necessidade premente de oferecer um ensino de qualidade, que permita, ao aluno, aprender.

O perfil construído pela FLEM para cada cargo da educação, a partir de padrões de competências, tem como referência o desempenho de profissionais de escolas eficazes. A escola pública baiana de hoje não serve como referência para o perfil de profissional desejado pela FLEM, pois é considerada por esta como ineficiente, ineficaz e de má qualidade (HASHIMOTO, 2003).

Como resultado, tem-se a produção de três documentos nesta etapa, os quais expressam as competências a serem certificadas. O documento “Perfil do Cargo” apresenta a “descrição sumária, a descrição detalhada e os requisitos básicos tais como formação, conhecimentos indispensáveis, habilidades e atitudes do ocupante do cargo” (ACERT, 2005c, p. 2). “Padrões de Competências do Cargo” é um “documento público” que indica “como se deve proceder e o que se deve exigir” de um cargo (HASHIMOTO, 2003). Apresenta, portanto, as “competências estratégicas” ou básicas requeridas para ocupar um determinado cargo (D’ALMEIDA, 2003, p. 46). Estas competências são reunidas em domínios e estes, em dimensões⁴⁷ (CATUNDA, 2007). O último documento, “Especificações do Exame”, “lista os domínios de conhecimentos, habilidades e atitudes” que serão avaliados, bem como a “natureza” e a “quantidade de questões dos testes” (COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007, p. 134)⁴⁸. Nele também constam os “pesos de cada atividade; e os conteúdos a serem aferidos” (ACERT, 2005c, p. 1). Além disso, ele auxilia os técnicos a decidirem “quanto à forma e quantidade de etapas do exame de Certificação Ocupacional” (ACERT, 2005c, p. 1). Este documento serve de referência para a construção dos testes do exame de certificação na etapa seguinte (D’ALMEIDA, 2003).

Na etapa de desenvolvimento de testes são preparados os instrumentos que irão avaliar se os candidatos inscritos no exame possuem as competências básicas de um determinado cargo. Hashimoto (2003, p. 6) observa que os testes devem “avaliar todas as dimensões e domínios teóricos e práticos requeridos” para um cargo.

Para elaborar as questões (itens) dos testes, a FLEM contrata professores de universidades públicas, que se destacam em sua área de atuação. De acordo com Hashimoto (2003, p. 6), o desenvolvimento dos testes sempre tem o apoio de “especialistas em educação, de outros estados, especialmente convidados pela Fundação, que em diferentes grupos de trabalho, elaboram questões para os testes, as quais posteriormente são consolidadas pelos técnicos da própria Fundação, de modo a garantir a segurança dos dados e o sigilo necessários”.

O representante da FLEM explicita que a ACERT dispõe de um método para desenvolver as questões, o qual deve ser utilizado pelo comitê de especialistas responsável

⁴⁷ Por domínios a ACERT (2005c, p. 1) compreende as “atividades essenciais do cargo e as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que dão suporte à realização destas atividades” e por dimensões, os “agrupamentos de domínios com características comuns”.

⁴⁸ COSTA, Lilia C. C. da; JUNIOR, Nilo B. da S.; LEAL, Paulo R. P. Avaliação da tendência de desempenho de candidatos reprovados no Exame de Certificação usando Modelos Hierárquicos Multivariados. In: *1ª Reunião Anual da ABAVE: Finalidades e Formas da Educação Básica* - 11 e 12/05/2006. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art10.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2009. Os autores citados referem-se a dois estatísticos da FLEM e a uma professora da UFBA, de acordo com o representante da FLEM.

pelo desenvolvimento desta etapa. Esse método também foi transferido pelo AIR durante a consultoria prestada à FLEM. As questões elaboradas não podem, por exemplo, segundo este método, “ter pegadinha”, “gerar dúvidas” e “ter preconceito” (REPRESENTANTE DA FLEM).

As questões, nesta etapa, ainda são revisadas; pré-testadas “com público com características ocupacionais similares aos profissionais a serem certificados”; e tem seu desempenho no pré-teste analisado psicometricamente para determinar a sua qualidade (CATUNDA, 2007, p. 70). Quando essas questões têm um desempenho insatisfatório no pré-teste, elas são modificadas ou refinadas pelo comitê de especialistas (D’ALMEIDA, 2003). Somente as questões que apresentam melhor desempenho são utilizadas para compor os cadernos de testes. Este “melhor desempenho” refere-se às questões que “estatisticamente identificam as competências testadas” (REIS, 2005).

A execução do pré-teste tem diversos objetivos, os quais são levantados por Catunda (2007) a partir de um documento da FLEM denominado “Relatório de Pré-Teste Goiás”, de 2006 (FLEM, 2006a):

avaliar a qualidade dos itens; identificar itens com problemas (ambíguos, sem um tema claramente proposto, opções pouco plausíveis, etc.); que necessitem de aprimoramento; identificar o grau de dificuldade de cada item, a fim de selecioná-los e distribuí-los em uma escala segundo o objetivo da mensuração; selecionar os itens que melhor podem contribuir para a eficiência do teste, a partir da identificação do seu poder de discriminação; colher dados para estabelecer o tempo máximo de realização do teste; identificar problemas no processo de sua aplicação, nas diferentes instruções, nas respostas, na amostra do conteúdo, na apresentação gráfica e em outros procedimentos; coletar informações detalhadas sobre os itens, para subsidiar a sua seleção e possibilitar a organização de subtestes, quando for o caso (FLEM, 2006a apud CATUNDA, 2007, p. 70).

É importante conhecer a finalidade das questões de pré-teste porque elas sempre são inseridas nos testes do exame de certificação ocupacional. De acordo com a ACERT, o uso dessas questões nos testes objetiva “analisar as questões” e não “avaliar o desempenho dos candidatos” (ACERT, 2005d, p. 1). A FLEM não publica o gabarito dessas questões pois, tendo em vista que elas serão reutilizadas em testes futuros, precisa mantê-las em sigilo. Esse procedimento é interpretado pelos professores entrevistados como intransparente e injusto.

Hashimoto (2003, p. 6) lembra que, conforme a complexidade do cargo, às vezes é necessário realizar mais do que um teste, pois “nem sempre um único teste avalia completamente as dimensões e os domínios de conhecimentos e habilidades requeridos”.

Desse modo, além dos testes de múltipla escolha, denominados pela autora de convencionais⁴⁹, devem ser efetuados “testes com questões discursivas, baseados em documentos de uso rotineiro, que podem requerer análise e tomada de decisão⁵⁰; e, até mesmo simulações e observações em pleno exercício da atividade⁵¹” (HASHIMOTO, 2003, p. 6).

Depois de definir os testes e elaborar as suas questões, a FLEM estabelece uma linha de corte para delimitar “o percentual mínimo que o candidato precisa acertar para ser considerado aprovado no teste” (ACERT, 2005c, p. 2). Em outras palavras, a linha de corte

reflete o desempenho mínimo esperado dos candidatos no Exame de Certificação Ocupacional, calculado em uma escala de competência que será mantida em todos os futuros Exames de um cargo ou função. [...] Serve para separar os candidatos em termos de certificados (aqueles que apresentaram as competências necessárias ao cargo ou função) e não certificados (aqueles que ainda não possuem as competências necessárias ao cargo ou função). Presta-se ainda para manter, em diferentes versões do Exame, a mesma exigência para aprovação dos candidatos; e garantir que o candidato seja aprovado em função de suas competências e não em função do grau de dificuldade da versão do Exame ou do desempenho dos demais candidatos (FLEM, 2006a, p. 5 apud CATUNDA, 2007, p. 70).

A maioria dos professores e dirigentes escolares não alcançou a linha de corte para aprovação no exame de certificação instituído pelo governo estadual da Bahia, o que equivaleria a dizer que ela demonstrou não dominar as competências definidas pela FLEM como necessárias ao bom desempenho desses cargos. Os números desse diagnóstico de “incompetência” parecem ter sido tratados pelo governo, pela SEE/BA e pela FLEM como achados que explicavam em grande parte o problema da má qualidade da educação pública baiana. Tal hipótese encontra respaldo nos elogios de Hashimoto (2004c) à política de certificação que, por si só e em um curto prazo de vigência, teria realizado, no seu entendimento, uma “revolução” na educação pública baiana, melhorando os seus indicadores. Portanto, se a culpa era do professor e do dirigente escolar formalmente não certificados, lhes bastava “oportunar” uma segunda chance, incentivando-os a certificarem-se. Assim, apesar de punidos com uma situação de constrangimento pessoal e profissional e de obsolescência salarial, os culpados (os reprovados no exame) não eram banidos do processo, mas novamente tentados a enquadrar-se no perfil de

⁴⁹ As questões de múltipla escolha integram um dos principais testes do exame de certificação ocupacional, denominado Teste de Conhecimentos Específicos (TCE).

⁵⁰ Essas questões integraram o terceiro teste do exame de certificação ocupacional para o cargo de dirigente escolar, intitulado Questões Práticas (TQP).

⁵¹ Observações foram feitas dentro do exame de certificação ocupacional para o cargo de professor alfabetizador. A FLEM contratava empresas, via licitação, que se dirigiam até a escola onde o professor trabalhava para filmar uma aula dele.

professor e dirigente escolar determinado pela FLEM como o ideal. Esta parece ter acreditado que o estímulo desses trabalhadores para buscar “o desempenho mínimo esperado” tinha sua origem em necessidades subjetivas de reconhecimento público, motivação, auto-estima, entre outros aspectos, quando, na realidade, esses trabalhadores explicitaram, nas entrevistas, que o motivo para buscarem a certificação se encontrava exclusivamente na necessidade objetiva de buscar um reajuste salarial (de 21%) aparentemente impossível fora desse processo.

Para determinar a nota mínima necessária para aprovação dos candidatos, a FLEM utiliza o método Angoff Modificado (HASHIMOTO, 2003). Por meio desse método, todas as questões passam pela análise de um comitê, constituído por especialistas no cargo a ser certificado. O comitê deve estimar “o percentual de acerto de cada questão, de forma independente” (ACERT, 2005b, p. 1). O processo passa por duas etapas para diminuir possíveis discordâncias entre os especialistas a respeito de determinadas questões. A linha de corte dos testes resulta da média aritmética dos percentuais estimados pelo comitê.

Quando o exame de certificação foi aplicado a dirigentes escolares, professores alfabetizadores e professores de disciplinas, em 2001, 2003 e 2004, respectivamente, a ACERT estabeleceu que, para serem aprovados, eles precisavam acertar aproximadamente 65% das questões de cada teste, o que correspondia a uma alta expectativa de acerto por parte dos formuladores da política de certificação. Ora, se estes culpabilizavam os professores pelos maus indicadores da educação pública baiana, seja por má formação, desatualização etc, como podiam esperar deles, ao mesmo tempo, ótimos desempenhos no exame de certificação? Essa alta expectativa de acerto sugere algumas hipóteses: 1) esses trabalhadores não eram os reais culpados; 2) a intenção da política de certificação era expô-los como tais, lhes barrando o mérito no exame para demonstrar isso; 3) não há relação direta entre professores e dirigentes escolares certificados e educação de qualidade; 4) as elevadas linhas de corte visavam regular o número de candidatos aprovados no exame e seus conseqüentes reajustes salariais; e 5) a política de certificação visava gerenciar professores. Os dados levantados na pesquisa empírica realizada no estado da Bahia confirmaram estas hipóteses.

Estimar uma “nota de aprovação” é uma ação que pode ser realizada com vários métodos, segundo D’Almeida (2003, p. 65), entretanto, o método Angoff foi um dos poucos que pôde ser utilizado pela FLEM, considerando a natureza do exame de certificação ocupacional e a consistência e a defensabilidade exigidas pelo sistema.

A ACERT destaca que a possibilidade de ter uma nota mínima de aprovação definida antes mesmo da aplicação dos testes é uma das principais vantagens desse método. Assim, os candidatos estariam pré-esclarecidos quanto ao índice mínimo necessário à aprovação.

Somada ao restrito orçamento da SEE/BA, essa pré-definição da linha de corte delimitava, mesmo que talvez não fosse essa a intenção explícita, a quantidade de candidatos aprovados no exame de certificação.

Outra etapa do sistema de certificação envolve a estatística ou psicometria, que reúne um “conjunto de técnicas estatísticas de análises de dados”, tais como “Confiabilidade” e “Teoria de Resposta ao Item” (ACERT, 2005c, p. 2). A Confiabilidade

é uma medida estatística que traduz quanto o instrumento de avaliação (teste) é consistente. Atesta o tamanho do erro de medida (falhas na transcrição do gabarito ou outros erros de administração, adivinhações e instabilidade temporal do examinado em virtude da influência de diversos fatores) (ACERT, 2005c, p. 1).

A Teoria de Resposta ao Item corresponde a “um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta certa a um item (questão) como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do indivíduo” (ACERT, 2005c, p. 2). A ACERT compreende que quanto maior for a habilidade de um candidato à certificação, maior será a probabilidade dele responder corretamente as questões e, portanto, de ser aprovado no exame. A habilidade de cada candidato é conhecida no momento de sua inscrição no exame, quando, então, ele preenche uma ficha com vários dados seus, dentre eles, o seu nível de formação. O conhecimento prévio desse dado beneficia a ACERT no cálculo do provável desempenho dos candidatos nos testes. Se esse dado mostrasse que o nível de formação dos professores da rede pública estadual de ensino da Bahia era baixo – com o que concorda Anunciação (2005) –, a ACERT podia esperar, pela Teoria da Resposta ao Item, um baixo desempenho desses professores nos testes. Calculando um baixo desempenho, mas estabelecendo altas linhas de corte, a ACERT certamente conduzia à reprovação a maioria dos professores. A reprovação maciça, embora danosa para esta maioria, atendia as demandas da SEE/BA, que queria melhorar a qualidade do ensino público baiano investindo no salário de somente alguns professores. Não se pode negligenciar que a premiação de alguns, apesar de não se estender aos demais, produz nesses sentimentos os mais variados, como, por exemplo, de que o seu sucesso no exame depende apenas de mais esforço de sua parte.

A estatística é amplamente usada pela ACERT em todas etapas do sistema de certificação (HASHIMOTO, 2003). Segundo a autora, existe uma equipe de estatística “responsável pela análise estatística de todas as fases do processo. Determina amostras, estuda

os perfis dos candidatos, define os métodos estatísticos e os instrumentos mais adequados a cada etapa do trabalho” (HASHIMOTO, 2004c, p. 7). Com o uso da estatística, a ACERT busca conhecer o perfil dos candidatos; “identificar domínios de menor ou maior dificuldade de entendimento e de desempenho”; definir a linha de corte dos testes; analisar as questões para garantir que o que elas solicitam seja perfeitamente compreendido pelo candidato, eliminando quaisquer dúvidas quanto à resposta correta; e para avaliar o desempenho dos candidatos, visando, com isso, destacar os temas que precisam e não ser mais trabalhados em programas de capacitação (HASHIMOTO, 2003, p. 7).

Uma função importante exercida pela estatística é a equalização de testes, realizada para aproximá-los em termos de “grau de dificuldade⁵² e confiabilidade” (HASHIMOTO, 2004c, p. 7). A equalização dos testes procura colocar todos os candidatos em iguais condições de resolução das questões, lhes fornecendo as mesmas oportunidades, independentemente da versão do exame (HASHIMOTO, 2003). Quando os candidatos reprovados em uma determinada versão do exame de certificação buscam novamente a aprovação, eles acabam respondendo a versões distintas do exame⁵³. A ACERT procura igualar o nível de exigência e o conteúdo dessas diferentes versões para “tornar o exame justo”, fazendo com “que o resultado do candidato dependa apenas da sua competência e não se ele respondeu uma versão mais fácil ou mais difícil (COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007, p. 135). D’Almeida (2003) explica que a primeira versão do exame de certificação serve de modelo às versões subseqüentes, que fazem uma

substituição parcial ou total dos itens da primeira, mantendo, contudo, o mesmo número de questões por domínio de conhecimentos e de habilidades avaliadas e buscando aproximar o grau de dificuldade entre elas (D’ALMEIDA, 2003, p. 66).

Um dos professores entrevistados confirmou esse fato ao declarar que fez duas vezes o exame e percebeu questões repetidas no segundo.

O representante da FLEM exemplifica o uso da estatística na definição do peso e da quantidade de questões por domínios (conjuntos de competências):

o professor de matemática deve saber planejar, escolher recursos, conteúdos significativos, estratégias de ensino, interação com o aluno. Mas dentre isso

⁵² O grau de dificuldade de um item é medido “pela proporção de candidatos que o respondem corretamente. Varia dentro de uma escala de 0 a 1. Quanto menor o valor dessa escala, maior é a dificuldade e menor é o número de participantes que acertaram o item” (ACERT, 2005c, p. 1).

⁵³ O exame de certificação não chegou a ser oferecido duas vezes por ano pela FLEM.

que ele deve saber, que é o universo dele, o que tem mais peso? E é de acordo com o impacto daquela competência no exercício do cargo que a quantidade dos itens vai sendo definida (REPRESENTANTE DA FLEM).

Se planejar, por exemplo, é um domínio que tem mais peso (impacto) no desempenho do cargo, o representante da FLEM esclarece que ele terá mais questões:

Num teste de 0 a 100 questões, planejamento eu vou fazer 20. Aí avaliação eu vou fazer 18. O outro eu vou fazer 13. Mas isso não é um número aleatório. É um número vinculado ao que representa na ocupação do cargo (REPRESENTANTE DA FLEM).

É importante explicar que quem define as competências mais impactantes no desempenho de um determinado cargo são especialistas de notório saber nesse cargo. Quem decide quem é especialista é a FLEM, uma instituição que, como visto, está a serviço da modernização gerencial da administração pública e da escola pública. Essas relações indicam que se a FLEM buscou auxiliar o estado baiano na implementação da escola eficaz, cujos princípios provêm do modelo gerencial de administração, ela convidou especialistas que a ajudaram a implementar essa escola e não outra.

Analisar as competências que impactam mais no trabalho docente, tendo como horizonte a escola eficaz, e construir a maior parte do exame em cima dessas competências “eficazes” dá ao processo de certificação um determinado matiz político-pedagógico e ideológico. Afinal, por que os especialistas estabelecem diferentes pesos para as competências? Quais são as conseqüências disso para os candidatos à certificação? Se a prática cotidiana do professor mostra que todas as competências são importantes e necessárias ao bom desempenho de sua função, a ênfase em algumas competências e, portanto, o estabelecimento de um maior número de questões sobre elas no exame, não prejudicaria o seu entendimento e conseqüente desempenho nesse exame? O representante da FLEM alega que os professores foram chamados a participar do processo de análise de seu cargo. Eles foram ouvidos. A ACERT sistematizou o que esses professores consideraram ser mais importante no desempenho de seu cargo. Entretanto, como esses professores foram escolhidos? O representante da FLEM afirmou que esta pediu à SEE/BA que indicasse professores-referência, assim como dirigentes-referência. Mas o que são professores e dirigentes-referência para a SEE/BA: seriam os profissionais da escola pública, que ela tanto criticou e culpou pelos maus indicadores educacionais do estado da Bahia? O que garante que a SEE/BA indicou professores de escolas públicas se, para ela, os professores-referência

estavam nas escolas eficazes, isto é, escolas que funcionam tal qual uma empresa? Além disso, ouvir a opinião de alguns professores não se assemelha a ouvir toda a categoria, ainda mais quando esses professores não foram escolhidos pela própria.

Voltando ao sistema de certificação, a sua quarta etapa envolve a gestão da tecnologia da informação ou banco de dados. O grupo responsável por esta etapa “desenvolve sistemas, administra e implementa procedimentos de segurança para a armazenagem de banco de dados, garantindo, assim, a integridade dos resultados” (HASHIMOTO, 2004c, p. 8). O representante da FLEM explica que a equipe de gestão e tecnologia “é responsável por todo o sigilo do banco de dados do portal”. Além disso, é sua função fornecer informações dos exames de certificação “para a gerência, clientes, parceiros e candidatos” (HASHIMOTO, 2004c, p. 8). Essa equipe, portanto, se responsabiliza pelo sigilo de todas as informações do processo e pela comunicação com os candidatos.

A última etapa do sistema de certificação trata da logística de aplicação ou operações. Nela são planejados e viabilizados “todos os eventos referentes às etapas da Certificação” (HASHIMOTO, 2004c, p. 8). A equipe responsável por esta etapa deve “coordenar a aplicação dos testes, analisar e emitir parecer técnico sobre contratos com fornecedores, planejar e executar os serviços relacionados à previsão orçamentária, receita e despesa e elaborar documentos oficiais para publicação” (HASHIMOTO, 2004c, p. 8).

Estas cinco etapas constituem uma matriz que a ACERT aplica a todos os cargos que passam pelo processo de certificação ocupacional. Segundo o representante da FLEM, “se analisa o cargo, desenvolve as provas, aplica, estuda os resultados e faz relatórios orientando políticas de recursos humanos. Pra qualquer cargo é essa matriz” (REPRESENTANTE DA FLEM).

Para garantir a qualidade de todas as etapas do sistema de certificação, a ACERT conta com o apoio de comitês técnicos, denominados pelo representante da FLEM de tripartites, já que ocupantes, gestores e estudiosos do cargo opinam sobre este. Os comitês técnicos, portanto, são formados por “profissionais ocupantes e supervisores do cargo, representantes da categoria e do cliente, com notório saber e larga experiência na sua área de conhecimento⁵⁴” (ACERT, 2005c, p. 1).

Knapp e Knapp (1995) apud D’ALMEIDA (2003, p. 64) afirmam que “o envolvimento de um comitê de especialistas” no “desenvolvimento dos procedimentos técnicos”, sobretudo na etapa de análise de cargo, é importante “para fornecer credibilidade e

⁵⁴ Os especialistas que compõem estes comitês provêm tanto do âmbito público quanto do privado (COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007).

validade ao processo”. Para isso, os autores também recomendam que os membros escolhidos para o comitê sejam “profissionais qualificados, reconhecidos pelo seu conhecimento e experiência, represent[em] modelos de conduta e se[jam] atuantes na comunidade profissional” (KNAPP; KNAPP, 1995 apud D’ALMEIDA, 2003, p. 64).

Os comitês técnicos são responsáveis “por definir os padrões de competências do cargo, elaborar as Especificações do Teste, redigir e revisar as questões das provas, as expectativas de respostas dos testes e estabelecer a linha de corte para aprovação” (ACERT, 2005c, p. 1). Eles colaboram na construção das questões dos testes, visando assegurar “os princípios da metodologia e a segurança das informações”, e decidem “sobre a complexidade da avaliação e seu estilo: múltipla escolha, questões práticas, simulações, tomada de decisão” (HASHIMOTO, 2004c, p. 7).

A Coordenadora Geral da ACERT, Nádia Reis, ressaltou que o processo de certificação é confiável e de qualidade em função do “rigor técnico em todas as suas etapas” (REIS, 2005, p. 3). Essa tecnicidade, motivo de orgulho para a ACERT, seria assegurada pela atuação do AIR dentro da FLEM, dos comitês técnicos e também da Câmara de Certificação, além de aspectos como a estatística, a pré-testagem dos itens etc.

A ACERT conta com diversos setores, em sua estrutura, para desenvolver o sistema de certificação ocupacional. São eles: “estatística, orçamento, contrato, logística e gestão de processos internos, um núcleo de análise de cargos, um de desenvolvimento de testes, um de qualidade e um de gestão das informações” (REIS, 2005, p. 1). Para ser finalizado, o processo de certificação deve ser aprovado pela Câmara de Certificação, que é a instância máxima da ACERT. O representante da FLEM observa que a Câmara

não é funcionária da FLEM. Ela é uma instância que empresta a sua competência à FLEM e não é remunerada por isso [...]. A FLEM paga a hospedagem, as passagens, o transporte, mas eles não recebem por este trabalho. Então, ela é soberana. Ela está acima de tudo. Ela não é do quadro da FLEM [...]. Eles não são funcionários da FLEM (REPRESENTANTE DA FLEM).

Cada área a ser certificada pela ACERT conta com uma Câmara de Certificação. A ACERT certifica duas áreas (Educação e Gestão Pública). Portanto, ela possui duas câmaras. O papel da Câmara de Certificação é acompanhar, monitorar, examinar, questionar, avaliar e validar cada etapa do processo de certificação ocupacional (HASHIMOTO, 2004d; REIS, 2005). Cabe a ela assegurar: a relevância, segurança, credibilidade e transparência desse processo (ACERT, 2005a; HASHIMOTO, 2004d); a sua “tecnicidade, seriedade e

isentabilidade” (HASHIMOTO, 2003, p. 7) e a sua “qualidade, probidade, moralidade, equidade, impessoalidade, transparência, publicidade e legitimidade” (D’ALMEIDA, 2003, p. 50). Além de “assegurar e atestar a exatidão técnica das ações”, a Câmara ainda é responsável por “contribuir para a projeção do Sistema de Certificação em âmbito nacional, decidir sobre possíveis áreas de expansão e firmar todos os documentos de Certificação” (ACERT, 2006a, p. 1).

A Câmara de Educação é “composta por educadores de prestígio nacional e internacional e de notório saber em educação, bem como de representantes dos múltiplos atores envolvidos no processo, inclusive pais de alunos”⁵⁵ (HASHIMOTO, 2004d, p. 2). Os integrantes da Câmara de Educação são oriundos “dos setores público e privado, com reconhecida competência na área de administração escolar na Bahia e em outros estados” (ACERT, 2006a, p. 1). Os clientes que contratam os serviços de certificação ocupacional da FLEM, como a SEE/BA, também têm direito a um assento nesta câmara (CATUNDA, 2007). Os membros das duas câmaras são escolhidos pela ACERT entre “pessoas de notória representatividade social, capacidade profissional, reconhecida idoneidade moral e desempenho destacado no campo de atuação que está sendo certificado” (REIS, 2005, p. 3).

As Câmaras de Certificação têm “autonomia para decidir sobre todas as questões técnicas” (ACERT, 2006a, p. 1). Elas têm, nesse sentido, “caráter consultivo e deliberativo”, “sendo soberana em suas decisões” (REIS, 2005, p. 3). O poder de deliberação dos membros da Câmara de Educação pressupõe, para a ACERT, a necessidade de escolhê-los cuidadosamente, já que disso depende, certamente, a construção de um sistema de certificação conforme os objetivos da reforma educacional da SEE/BA. Então, quando o comitê de especialistas estabelece, por exemplo, as competências que impactam mais em um determinado cargo, essa análise passa pela avaliação da Câmara, que pode aceitar, modificar ou rejeitar as conclusões desse comitê. Quer dizer, apesar de todo o trabalho dos envolvidos, quem dá a palavra final é a Câmara de Certificação.

Quanto à escolha de seus membros, a primeira Câmara de Certificação foi formada pela FLEM, que escolheu os seus membros entre destaques nacionais da área a ser certificada.

⁵⁵ A lista dos membros da Câmara de Educação está no *website* da ACERT. Ainda mantém a SEE/BA como cliente. A Câmara de Educação é composta por 9 membros: Prof. Clemenceau Chiabi Saliba (presidente), Cátia Maria Paim da Cruz (representante da SEE/BA), Célio da Cunha (Assessor Especial da UNESCO no Brasil), Anna Bernardes da Silveira Rocha, Danilo Gandin (Professor da Faculdade de Educação da UFRGS), Lourdes Ideli Ruggiero Colombo (representante dos pais), Maria Cecília Amendola da Motta, Robert Evan Verhine (Professor da UFBA), Prof. Rubens Junqueira Portugal (Fundador do Instituto Rubens Portugal) (ACERT, 2006a). A Prof.^a Heloísa Lück, membro do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), compõe a Câmara de Gestão Pública. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/certificacao/?codigo=9>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

Depois, os substitutos passaram a ser indicados e convidados pelos próprios membros da Câmara. A FLEM, então, se afasta da gestão desse processo e dá lugar ao presidente da Câmara, que assume com autonomia para, a partir daí, fazer “as substituições, os convites, as indicações, sem interferência da FLEM” (REPRESENTANTE DA FLEM). O mandato dos membros da Câmara dura três anos, após os quais, eles podem ser reconduzidos. Entretanto, após esse período, pelo menos dois terços deles precisam ser substituídos.

A Câmara de Certificação se reúne a cada três meses, podendo, o encontro, ser virtual, o que não dispensa a necessidade de quorum. Então, a reunião

tem a data marcada, agenda definida, mas eles não precisam estar aqui. No início tinha que vir todo mundo. Depois a própria Câmara acordou que nós mandaríamos os artigos e eles se pronunciariam naquele dia, naquela data e haveria uma troca entre eles, porque essas pessoas têm agendas complicadíssimas (REPRESENTANTE DA FLEM).

Apesar de o Projeto de Certificação de Profissionais de Educação ter sido suspenso pelo atual governo da Bahia, a Câmara de Certificação da Educação continua se reunindo para atender outras demandas, pois a certificação, hoje, não é um projeto restrito à Bahia, sendo aplicado ao setor educacional de Campo Grande (MS) e Acre.

Hashimoto (2004d, p. 2) lembra que o sistema de certificação, embora tenha sido “concebido sob medida para o Estado da Bahia”, “pode ser adaptado para outros estados e municípios, levando em consideração todos os aspectos sociais e culturais que envolvem os diferentes perfis profissionais e educacionais e as necessidades da comunidade”. No entanto, como essas especificidades regionais são refletidas no exame de certificação? O representante da FLEM explica que as questões formuladas pelos comitês de especialistas da ACERT são submetidas “aos especialistas [desses estados] e eles verificam o que se aplica, é adequado. Nós costumamos dizer que atendemos a especificidade de cada estado. Não existe um pacote que se aplique pra qualquer lugar, de jeito nenhum. Cada lugar tem a sua demanda específica”. Este trecho da entrevista evidencia que, nesse aspecto, apenas os especialistas são consultados e somente para analisar a adequação das questões dos testes. Desse modo, o processo de certificação ocupacional realizado em outros estados parece dispensar as opiniões, as necessidades e as reivindicações dos ocupantes de cargos desses estados, o que deveria ser o ponto de partida para qualquer tipo de avaliação. No processo de certificação desenvolvido pela ACERT na Bahia, a análise de cargos, sua primeira etapa, conta com a participação de grupos focais, que opinam sobre o que consideram ser os aspectos mais importantes de suas funções. Se o Acre, por exemplo, quisesse um teste que já foi

desenvolvido pela ACERT, quer dizer, já teve as suas primeiras etapas concluídas, o representante da FLEM explica que não há mais necessidade de realizar estas etapas no Acre, o que fortalece a constatação acima.

Em Campo Grande, o primeiro exame de certificação ocupacional para dirigentes da rede municipal de ensino foi aplicado em 2002 (COSTA; SILVA JUNIOR; LEAL, 2007). O representante da FLEM assinala que a certificação “está extremamente consolidada” em Campo Grande: “eles têm banco de reserva quando saem os nomes dos certificados”. O representante da FLEM explica que o sistema de certificação ocupacional foi trazido a Campo Grande pela “professora Maria Nilene Badega da Costa, que é secretária de Educação do estado, que é uma pessoa que conhece profundamente a certificação. Inclusive foi da Câmara. [...]. Trata muito bem a educação e foi quem levou para Campo Grande” (REPRESENTANTE DA FLEM).

A parceria entre a FLEM e a Secretaria de Educação do Estado do Acre foi firmada em setembro de 2007 (FLEM, 2007b). O primeiro exame ocorreu um mês depois, com a aplicação de um teste de conhecimentos específicos, com 100 questões de múltipla escolha, e outro de questões práticas, com 6 questões discursivas. Antes do exame, a Secretaria de Educação do Estado do Acre realizou um curso de capacitação de 60 horas para os candidatos à certificação (FLEM, 2007b). O material didático que deu suporte ao curso foi desenvolvido pela FLEM em parceria com o governo do estado da Bahia. Essa relação sugere que o material utilizado foi o manual “Gerenciando a Escola Eficaz” (BAHIA, 2004c), cuja elaboração contou com o apoio de uma equipe de consultores de Minas Gerais, entre os quais, João Batista Araújo e Oliveira (REPRESENTANTE DA FLEM). Os candidatos que fossem aprovados nesse exame poderiam se candidatar às eleições para dirigente escolar – processo semelhante àquele realizado atualmente pela SEE/BA, por meio do qual só podem concorrer às eleições para dirigente escolar os candidatos aprovados no curso de gestão escolar oferecido por ela⁵⁶. Para o representante da SEE/BA, a aprovação neste curso não deixa de ser uma certificação.

Quando o governo César Borges (1999-2003) instituiu o Decreto N.º 7.684 (BAHIA, 1999a), a ocupação do cargo de dirigente escolar ficou condicionado à aprovação em um

⁵⁶ Com a publicação do Decreto N.º 11.218/2008 (BAHIA, 2008a), que instituiu eleições diretas para dirigente escolar no estado da Bahia, os candidatos que pretendem concorrer a este cargo devem ser antes aprovados em um curso de gestão escolar. Logo após a publicação do decreto, a SEE/BA abriu 12 mil vagas em um curso à distância ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O curso tinha 120 horas, distribuídas em 6 módulos e durou menos de dois meses. Os candidatos foram avaliados por uma prova objetiva (com peso de 75%) e pela sua participação em fóruns de discussão virtuais e elaboração de um Plano de Gestão (com peso 25%). Para serem aprovados, necessitavam ter um aproveitamento mínimo de 70% (BAHIA, 2008b).

processo seletivo interno, composto por um exame de certificação e curso de gestão escolar. Deste modo, se o dirigente escolar se negasse a fazer o exame de certificação ou reprovasse nele, ele seria substituído no cargo por um candidato aprovado no exame, o que não ocorreu, segundo o diretor da APLB-Sindicato e o vice-diretor. Apesar do processo de certificação apresentar-se como uma contraposição à indicação política de dirigentes escolares, o fato destes não saírem do cargo ao reprovarem ou se negarem a fazer o dito exame legitimou o próprio processo de indicação política. Além disso, o sistema de certificação não excluía o viés político, uma vez que, mesmo após serem certificados, os dirigentes escolares ainda eram escolhidos por indicação política.

O representante da FLEM expôs que, dos 31.584 professores que fizeram o exame de certificação ocupacional no Acre, menos da metade foi aprovada nos três testes eliminatórios que o constituem. Dos 8 mil dirigentes escolares inscritos, somente 2 mil obtiveram aprovação. A maioria dos candidatos, portanto, não pôde concorrer às eleições para o cargo de dirigente escolar porque uma lei estabelecia a certificação como pré-requisito para a ocupação deste cargo (REPRESENTANTE DA FLEM).

Por meio de algumas notícias veiculadas no portal da ACERT (2007a; 2007b) é possível ver que outros estados se interessaram pelo projeto de certificação ocupacional da FLEM: São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Tocantins, Pernambuco, Amapá, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal e Pará. Até mesmo a Colômbia procurou a FLEM para fazer uma parceria (por indicação do Banco Mundial) (REPRESENTANTE DA FLEM). Segundo o representante da FLEM, São Paulo recentemente publicou um decreto estabelecendo “certificação para os cargos de provimento temporário, não só na área de educação”, começando com a de saúde, e Minas Gerais, que já estaria certificando o cargo de dirigente escolar, agora pretendia certificar o de professor alfabetizador. O representante da FLEM relata que foram feitos vários ensaios com o estado de MG, mas observa que ele queria ter a sua própria agência de certificação. Além disso, representantes do SESI e SENAI de MG estiveram na FLEM, em agosto de 2006, para entender como funciona a certificação de dirigentes e para analisar como levá-la para as suas escolas. O interlocutor desse intercâmbio foi o presidente da Câmara de Certificação de Profissionais de Educação da FLEM, Clemenceau Chiabi Saliba, que é consultor do Sesi/MG (FLEM, 2006c). O Ceará também pretendia “conhecer mais detalhadamente o projeto para adaptá-lo à realidade funcional do seu Estado”, mas na forma de um modelo de avaliação de desempenho (FLEM, 2005c, p. 1).

Divulgar e disseminar o sistema de certificação ocupacional de servidores públicos a outros estados e municípios, enfatizando os seus pontos fortes e os benefícios resultantes de

sua implementação, é uma estratégia de sobrevivência para a ACERT. A permanência desse projeto dentro da estrutura da FLEM depende da formação de novos clientes e da manutenção ou resgate de antigos, pois sem os clientes, não há entrada de recursos e, nesse sentido, o projeto se torna prejudicial à fundação. O representante da FLEM atenta que a “área pública, objeto de trabalho [da FLEM], não contrata diretamente”. Ela abre um processo licitatório para selecionar a agência que irá aplicar o exame de certificação ocupacional aos seus servidores. Diante disso, o *marketing* passa a ter ainda mais relevo para a FLEM, já que outras agências certificadoras estão surgindo na área pública. O governo do estado de Minas Gerais, por exemplo, demonstrou interesse em realizar a certificação ocupacional de seus servidores públicos, mas, de acordo com o representante da FLEM, ele quer ter a sua própria agência certificadora. É preciso notar que, se a concorrência elimina empresas dominantes na prestação de determinados serviços, dentro do sistema capitalista isso é tido como algo saudável; algo que estimularia a busca constante por qualidade nos serviços e produtos ofertados à sociedade.

O sistema de certificação ocupacional da FLEM obteve dois reconhecimentos, o que possibilitou a ela divulgar esse trabalho e o próprio nome da fundação. O primeiro ocorreu no início de 2004, quando o projeto teve seu padrão de qualidade internacional reconhecido pela *National Organization for Competency Assurance* (NOCA), uma comissão internacional que reúne as “500 principais agências de certificação ocupacional de todo o mundo” (ACERT, 2006). Com este reconhecimento a FLEM tornou-se membro da NOCA, podendo utilizar o seu aval no processo de certificação (FLEM, 2004b). Os critérios de aceitação de membros da NOCA foram avaliados pela FLEM como rigorosos. Entre estes critérios estiveram “a avaliação do sistema adotado, métodos psicométricos e procedimentos administrativos” (FLEM, 2004). Para ressaltar a grandiosidade de sua conquista, a FLEM procurou engrandecer a imagem de sua reconhecidora, afirmando que “normas como a ISO⁵⁷ foram elaboradas sob a inspiração dos seus padrões” (FLEM, 2004b).

O segundo reconhecimento do projeto de certificação ocupacional se deu no mesmo ano, quando a FLEM foi uma das “vencedoras da terceira edição do Prêmio TOP RH” (BAHIA, 2004b). Neste evento, a FLEM apresentou o caso “Certificação Ocupacional em Educação: Quem Dirige uma Escola tem que Ser Nota 10” (BAHIA, 2004b). O objetivo desta premiação anual é “dar visibilidade às organizações que contribuem com o desenvolvimento da área de recursos humanos na Bahia” (BAHIA, 2004b, p. 1). A premiação foi criada por

⁵⁷ Organização Internacional de Normalização.

uma parceria entre a Associação dos Dirigentes de Marketing e Vendas da Bahia e a Associação Brasileira de Recursos Humanos.

O tema da certificação ocupacional também foi levado pela FLEM a pelo menos dois congressos internacionais do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)⁵⁸. No VIII Congresso do CLAD sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública, ocorrido em 2003 no Panamá, Rosa Hashimoto, Diretora de Formação e Aperfeiçoamento da FLEM na época, apresentou o trabalho “Certificação ocupacional em educação: garantia de educação continuada e ascensão salarial” (HASHIMOTO, 2003), e Nádia Reis, então Superintendente de Ensino da SEE/BA, o trabalho “Projeto Fortalecimento da Gestão Escolar: reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciados na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana” (REIS, 2003). No IX Congresso, ocorrido em 2004 na Espanha, o membro do Conselho de Administração da FLEM, Marcelo Barros, abordou a certificação ocupacional dentro do tema “Inovações em gestão de RH: utilizando a gestão por competências para fortalecer a administração pública” (BARROS, 2004), e Sylvana Assis, ex-consultora de Recursos Humanos da FLEM, discutiu a certificação no trabalho “Estrutura de carreiras no estado da Bahia: princípios norteadores, sistemática de desenvolvimento e de remuneração variável” (ASSIS, 2004). A presença da FLEM nos congressos do CLAD não se limita à discussão de trabalhos que envolvem a certificação ocupacional. Ambas as instituições mantêm parcerias, orientando as suas atividades e projetos com base nos princípios da nova administração pública e buscando promover a aplicação desses princípios no setor público.

Um espaço criado pela própria FLEM para divulgar o seu sistema de certificação ocupacional aconteceu no período de 29 a 30 de novembro de 2005, quando essa instituição promoveu, em suas instalações, o “I Seminário Internacional de Certificação Ocupacional: avanços significativos no Brasil e no mundo” (FLEM, 2005a, p. 1). Esse evento foi realizado pela ACERT e o Instituto da Hospitalidade⁵⁹ e patrocinado pela Fundação Carlos Chagas. Ele

⁵⁸ O comitê científico do CLAD é presidido por Luiz Carlos Bresser Pereira. Este comitê foi constituído em 1998 com o objetivo de oferecer ao CLAD temas sobre reforma do Estado e da administração pública, assim como debatê-los com os membros da organização (CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 200?).

⁵⁹ O Instituto de Hospitalidade (IH), criado em 1997, “é uma fundação brasileira privada sem fins lucrativos, qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), que gera e dissemina referências baseadas nas **melhores práticas do turismo sustentável**” (INSTITUTO DE HOSPITALIDADE, 200?). Também “desenvolve soluções que visam a qualificação de pessoas” como “a criação das normas técnicas brasileiras para avaliação e certificação de pessoas e empresas no setor de turismo” (INSTITUTO DE HOSPITALIDADE, 200?) (grifos no original). Tem como um de seus atuais conselheiros Cláudio de Moura Castro (Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e consultor do BM) e ex-conselheiros Jorge

teve como finalidade discutir e refletir amplamente sobre a “contribuição da Certificação Ocupacional para o fortalecimento das políticas públicas, do processo de educação continuada, da empregabilidade e da inclusão social” (ACERT, 2005e, p. 5). O seminário contou com a presença de 290 participantes (FLEM, 2007a).

Para desenvolver o seminário, a FLEM convidou “especialistas nacionais e internacionais da área de certificação de profissionais” (FLEM, 2005e, p. 5). Destaco alguns desses especialistas, sua formação e experiência na época e os temas de suas conferências:

- a) Alberto Rodriguez: PhD em Administração e Políticas Educacionais; Especialista em Liderança Educacional do Banco Mundial (BM) e responsável pelos seus investimentos no setor educacional brasileiro. Foi o gerente do Projeto Bahia no BM. No seminário trataria do tema “a certificação na administração pública”;
- b) Caio Marini: Especialista em Engenharia Industrial pela PUC/RJ e Graduado em Administração pela FGV; consultor de OM (BID, BM e ONU) em projetos na área de gestão pública e de fortalecimento institucional do setor público. Discutiria “a certificação ocupacional e a evolução do trabalho”;
- c) Guillermo Solano-Flores: PhD em Medidas Educacionais; membro do Instituto Nacional para Avaliação Educacional no México. Apresentaria “a experiência da certificação profissional no México”;
- d) Gustavo Kuster de Albuquerque: MBA⁶⁰ em Gerenciamento de Projetos pela FGV; Graduado em Engenharia Mecânica; coordenador brasileiro na ISO. Também faria exposição sobre “a certificação ocupacional e a evolução do trabalho”;
- e) João Carlos Alexim: Mestre em Ciência Política e Sociologia das Organizações; atuou como Secretário no Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE); foi Diretor do Escritório da OIT no Brasil, do CINTERFOR em Montevideu/Uruguaí e do Departamento Nacional de Pesquisas e Planejamento do SENAC. O tema de sua conferência também seria “a certificação ocupacional e a evolução do trabalho”;
- f) Melissa Busch: Mestre em Bioestatística e Saúde Pública; tem experiência no Desenho de programas de Certificação; atual diretora de Projetos de Reforma do Sistema Escolar do AIR. Desenvolveria o tema “a certificação vista por dentro”;

Gerdau Johannpeter (atual presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerdau) e Naomar de Almeida Filho (atual Reitor da UFBA). Entre seus inúmeros parceiros estão a FLEM, o BID, a CUT (Central Única dos Trabalhadores), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a UFBA, a UNESCO, a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – EUA), vários ministérios do governo federal, o SENAC, o SENAI, entre outros (INSTITUTO DE HOSPITALIDADE, 200?).

⁶⁰ *Master Business Administration* (Mestre em Administração de Negócios).

g) Raimundo Vossio Brigido Filho: trabalhou como assessor do SENAC e consultor do SENAI, da OIT Brasil e do CINTERFOR. Abordaria o tema “a certificação no mundo - modelos e novas tendências”;

h) Rosa Hashimoto: tem Graduação e Especialização em Administração de Empresas; Superintendente de Inovações em Desenvolvimento de Pessoas da FLEM; desenvolve, implementa e coordena projetos voltados à modernização da administração pública. Faria uma explanação sobre “a experiência da certificação na Bahia”;

i) Steven Ferrara: PhD em Psicologia Educacional; Diretor de Gerenciamento de Pesquisas e Diretor Técnico de desenvolvimento do Programa de Avaliação do AIR; delineou e dirigiu vários programas de avaliação em larga escala; tem publicações sobre psicomетria, delineamento em avaliação e políticas. Discutiria “a experiência da certificação nos EUA” (ACERT, 2005f). Além destes temas, ainda seriam abordados: “A Certificação como Instrumento de Promoção da Inclusão Social – Avanços e perspectivas”, “As Novas Competências Estratégicas” e “Os impactos de processos de Certificação nas Carreiras” (ACERT, 2005f).

Dos 9 conferencistas listados acima, somente três tinham em sua formação algum vínculo com a educação. Ora, até 2005, a experiência acumulada pela FLEM em certificação ocupacional originou-se, sobretudo da área educacional, mas não percebi educadores, muito menos professores (alvos dessa política), sendo convidados a participar como conferencistas. Para refletir sobre os avanços da certificação ocupacional no Brasil seria necessário que a FLEM discutisse a certificação ocupacional dos profissionais da educação, cujo projeto lhe proporcionou a entrada nesse ramo de atividade. Por que, em vez de convidar administradores, engenheiros etc, a FLEM não convidou profissionais da área de educação? A experiência dos conferencistas convidados evidenciou que muitos deles estavam vinculados a OM e promoviam a modernização da administração pública. Convidar especialistas que não são da educação para discutir os avanços de um tema que envolveu basicamente profissionais da educação transmite a idéia de que estes não são qualificados suficientemente para tratar do tema com rigorosidade técnica – aspecto crucial para a FLEM quando se trata de certificação ocupacional. Se a FLEM afirma que a certificação é um processo que adquire rigor técnico quando realizado por um terceiro setor, o que a faria pensar diferente em relação a uma conferência sobre o tema?

Depois de explicar os objetivos do sistema de certificação ocupacional, o papel da consultoria externa no seu processo de desenvolvimento, as etapas que envolveram a construção do sistema, o papel dos comitês técnicos e da Câmara de Certificação, o interesse

de outros estados no projeto e os espaços usados para divulgá-lo, passo a analisar elementos vinculados diretamente ao exame de certificação, como os testes, as questões, as bibliografias, resultados etc. De todos os cargos que foram certificados no setor educacional baiano, darei ênfase àqueles que considero mais relevantes para a discussão realizada neste estudo, que são os cargos de dirigente escolar e professor.

2.4 O processo de certificação de professores e dirigentes escolares na Bahia

O primeiro cargo a ser certificado pela FLEM, em 2001, foi o de dirigente escolar, porque o papel da liderança foi considerado o mais importante para mudar a escola. O segundo cargo a impactar mais no processo de mudança da escola, segundo o representante da FLEM, foi o de professor alfabetizador, certificado a partir de 2003, e o terceiro foi o de professor de disciplinas, certificado a partir de 2004.

O exame de certificação ocupacional é composto por um número de testes que varia conforme a natureza e a complexidade do cargo (HASHIMOTO, 2004c). Quanto mais complexo for o cargo, maior é o número de testes do exame. Direção e alfabetização foram consideradas pela FLEM as funções que mais impactavam no desempenho dos alunos, por isso, dirigente escolar e professor alfabetizador realizavam o exame de certificação com três testes. O professor de disciplinas respondia a dois testes, assim como o coordenador pedagógico. Passo a analisar primeiramente o processo para o dirigente escolar e, em seguida, o processo para o professor alfabetizador e para o professor de disciplinas.

2.4.1 O exame de certificação ocupacional do dirigente escolar

“No cenário mundial”, observa a ACERT, “a Educação caracteriza-se como um dos grandes diferenciais competitivos” e a escola aparece como “o instrumento fundamental de transformação da realidade social” (ACERT, 2005h, p. 5). Essa relevância dada ao papel da escola, de acordo com a ACERT, amplia a importância do dirigente escolar como líder, o qual considera “peça-chave” no alcance de “uma escola eficaz” (ACERT, 2005h, p. 5). Para Teixeira (2006, p. 59), a escola eficaz “é aquela que funciona, em que os professores seguem o currículo e os alunos estudam e aprendem”. A função primeira da escola eficaz é ensinar (BAHIA, 2004). Conforme o manual “Gerenciando a Escola Eficaz”, “se os alunos não aprendem, a escola não é boa”, quer dizer, não é eficaz, devendo, por isso, reavaliar a sua organização e funcionamento para fazer o aluno aprender (BAHIA, 2004c, p. 12). Essa

definição de escola tem como base o entendimento de que o sucesso ou o fracasso do aluno depende quase que exclusivamente dela, independentemente do contexto econômico, político e social no qual o aluno vive (TEIXEIRA, 2006).

Nesse “cenário mundial”, onde a educação é compreendida como “a porta da esperança” ou como ferramenta de empregabilidade e de mobilidade social, novas exigências chegam à escola e, por conseguinte, novas responsabilidades para os seus agentes. Por meio do manual “Gerenciando a Escola Eficaz” (BAHIA, 2004c), o governo do estado da Bahia e a FLEM recomendam que o dirigente escolar não deve mais apenas administrar recursos físicos e financeiros, mas gerenciá-los de modo eficaz; deve chamar os “amigos da escola” – ou se não os tem, fazer – para arrumar a fachada da escola e, se puderem, pagar por essa arrumação; deve assegurar que o plano de trabalho e a prática pedagógica dos professores estejam alinhados às normas internas e externas da escola, ou seja, deve assegurar a harmonia da sala de aula com os princípios e interesses das reformas educacionais, entre outras funções⁶¹.

Segundo a ACERT (2005h), o bom desempenho dessas novas responsabilidades requisita do dirigente escolar o domínio de padrões de competências básicas⁶². Na visão da ACERT, o alcance do objetivo principal do exame de certificação depende de um dirigente escolar qualificado, focado em objetivos, preparado para gerir pessoas e recursos e capacitado para a liderança, como evidencia a passagem abaixo:

O objetivo principal do Exame de Certificação é contribuir para elevar a qualidade do ensino público, assegurando condições para que a escola seja um ambiente estimulador, modificador e transformador da realidade, de maneira a possibilitar ao aluno aprender conteúdos e desenvolver competências que o habilitem a tornar-se um indivíduo autônomo e cidadão responsável pelas suas ações ao longo da vida. Para isso, é indispensável que cada escola conte com dirigente qualificado, focado nos objetivos a serem alcançados, preparado para administrar pessoas, recursos e situações do dia-a-dia, capacitado para a liderança e com atitudes adequadas ao contexto e ao papel que desempenham no exercício do cargo (ACERT, 2005h, p. 12).

⁶¹ É importante notar que essas funções também constituem os padrões de competências do dirigente escolar, cuja formulação, a partir de 2000, contou com a participação de dirigentes ocupantes do cargo de escola públicas e privadas. Questiono por que a FLEM selecionou dirigentes de escolas privadas para dizer o que é importante e freqüente nessa função, se a certificação foi uma política aplicada somente aos profissionais de escolas públicas? Os profissionais de escolas públicas e privadas referenciam suas práticas em princípios políticos e pedagógicos distintos. A composição do grupo selecionado pode ter influenciado a decisão da FLEM de que as competências de dirigentes de escolas eficazes constituem o perfil a ser buscado por cada profissional da rede pública de ensino do estado da Bahia. Esse perfil de competências, dentro do processo de certificação, tem uma função muito importante, pois norteia a elaboração das questões dos testes e indica as suas respostas.

⁶² O representante da FLEM explica que os padrões de competências são documentos públicos, podendo, ser acessados no *website* <<http://www.certifica.org.br/padroes/cargo.asp?modulo=40&Cliente=EDUCA%C7%C3O>>. A título de ilustração, apresento os padrões de competência do professor alfabetizador no anexo 3.

O Projeto de Certificação Ocupacional foi elaborado pela SEE/BA e a FLEM visando prioritariamente comprovar que os dirigentes escolares dominavam as competências necessárias ao exercício do cargo. O exame para dirigente escolar não era obrigatório, mas um decreto do governo do estado – Decreto N.º 7.684, de 08 de outubro de 1999 (BAHIA, 1999a) – não deixava opção ao definir que a posse da carteira de certificação seria, a partir de 2002, pré-condição para a escolha dos dirigentes. Quer dizer, dirigentes não certificados não poderiam mais administrar as escolas da rede pública de ensino do estado da Bahia a partir de então. Quando questionado sobre o tratamento dado aos dirigentes que se negaram a fazer o exame, o representante da FLEM respondeu que o exame podia ser feito por quem desejasse. Ninguém era obrigado a fazê-lo. Contudo, acrescenta, a decisão do dirigente de se negar a fazer o exame implicava a sua demissão do cargo.

De algum modo, o projeto de certificação ocupacional, além de buscar o reconhecimento do mérito, pretendia comprovar que muitos dirigentes escolares, escolhidos por indicação política, não dominavam os padrões de competências definidos pela FLEM como necessários ao desempenho eficaz do cargo. Os dirigentes que não demonstravam possuir esses padrões no exame não eram certificados e, portanto, não eram reconhecidos como aptos para assumirem e permanecerem, durante três anos, no cargo de dirigente escolar (FERREIRA, 2003). Possuir a carteira de certificação, válida por três anos, significava estar em condições de implantar a escola eficaz, a escola que o Programa Educar para Vencer buscava, isto é, a escola definida por seus elaboradores como a necessária para melhorar os indicadores educacionais da rede pública de ensino do estado da Bahia. Ser um dirigente certificado pressupunha dominar e expressar a resposta correta de, no mínimo, 65% das questões de cada teste do exame – sendo o correto, aqui, definido pelos “especialistas de notório saber” que elaboraram as questões.

A certificação ocupacional, como uma ferramenta de gestão de recursos humanos por competências, não garante que as competências certificadas são aplicadas no cotidiano de trabalho do dirigente escolar, como alerta o representante da FLEM. Essa averiguação somente poderia ser feita pela avaliação de desempenho. Nesse sentido, certificar competências, sem comprovar a sua aplicação na prática, não seria suficiente para implantar a escola eficaz. Delannoy e Sedlacek (2000) certamente concordam com a necessidade dessa articulação, pois sugerem o uso simultâneo da certificação e da avaliação de desempenho para mensurar a aptidão do professor para o ensino.

Mas, mesmo sendo insuficiente, a certificação ocupacional do dirigente escolar era compreendida como necessária para mudar a escola, isto é, para melhorar os seus indicadores

educacionais. De acordo com o representante da FLEM, o projeto de certificação ocupacional surgiu

do desejo de um grupo político, que faria a gestão do estado a partir de 1999, de encontrar soluções para o grande problema educacional que o estado enfrentou e enfrenta ainda; minimizou, mas continua enfrentando: baixa aprovação, elevada distorção série/idade, uma gestão tida como não profissional, feita apenas por indicação política, sem o reconhecimento do mérito. É nesse contexto de fazer uma mudança significativa na educação que vem o projeto de certificação [...]. Hoje, o estado da Bahia é um estado que a indicação pra dirigente é política⁶³. Será que esse diretor com a indicação política está engajado? Tem as competências básicas para essa revolução que se deseja? [...]. E como fazer se o estado tem 5.500 entre diretores e vice-diretores; 5.500 profissionais que já estão com suas portarias e que precisam mostrar, assim, pelo menos, [que] as competências básicas eles possuem? Então, com base nessa interrogação, o estado vai buscar um modelo para fazer avaliação de competências (REPRESENTANTE DA FLEM).

Os dirigentes escolares tomaram conhecimento de que passariam por um processo de certificação em 2000, por meio de um anúncio do secretário da Educação, Eraldo Tinoco, em reunião realizada na FLEM para esse fim (DIRETOR). Mas o Decreto N.º 7.684, de 1999, já instituía a certificação como uma das etapas de um processo seletivo interno de dirigentes escolares. O diretor explica que “primeiro foi o concurso pra diretor. Ainda não tinha certificação. A gente fazia esse concurso. Quem passava, ficava [no cargo]. Depois, Eraldo Tinoco disse que ia ter a certificação”.

Como dito anteriormente, o exame de certificação não era obrigatório, mas a vinculação da ocupação do cargo à aprovação nesse exame, estabelecida pelo Decreto N.º 7.684 e pelo Estatuto do Magistério, Lei N.º 8.261, de 2002 (BAHIA, 2002a), aproximava-o de uma obrigação. Além disso, para conseguir maior adesão “voluntária” do dirigente escolar, o governo do estado ofereceu aos aprovados a possibilidade de uma gratificação de 50% sobre o salário, na forma de Condições Especiais de Trabalho (CET), especificada no decreto acima. Para o diretor e vice-diretor entrevistados, esse foi o principal motivo que levou os candidatos a buscar a certificação para o cargo de dirigente escolar. O aumento salarial, contudo, somente seria efetivado após a SEE/BA analisar “os requisitos dos candidatos [...], independente do recebimento da carteira de certificação” (ACERT, 2005h, p. 13). O representante da FLEM assinala que a fundação enviava o “banco de certificados” à SEE/BA,

⁶³ Isso mudou no dia 18 de setembro de 2008, quando tive a oportunidade de presenciar o evento no qual o governador Jaques Wagner assinou o Decreto N.º 11.218, que institui eleições diretas para dirigente escolar na rede pública de ensino do estado da Bahia.

a quem cabia fazer a gestão do processo, isto é, dispensar os dirigentes reprovados e pagar CET para os aprovados. O representante da SEE/BA confirma que a secretaria recebia “a relação de pessoas que eram certificadas, que haviam sido aprovadas nos exames de certificação [...] para pagar as vantagens”.

Para convencer os profissionais da educação a participarem do processo de certificação, a ACERT procurava ressaltar os benefícios advindos da aprovação no exame. Assim, além da gratificação salarial, ela enfatizava

o reconhecimento público de suas competências; a possibilidade de ascensão profissional [...]; o estímulo à educação continuada; a elevação da auto-estima; e a definição clara dos padrões de desempenho esperados para o exercício de atividades profissionais (ACERT, 2005h, p. 8).

A ACERT destacava que as instituições e a sociedade também se beneficiavam de profissionais certificados. Enquanto a sociedade poderia contar com serviços públicos de melhor qualidade, nas instituições, a certificação traduzia-se “na profissionalização do quadro de pessoal; no desenvolvimento e manutenção da eficácia na administração de carreiras e de pessoas; bem como na adoção de critérios meritórios para o preenchimento de cargos” (ACERT, 2005h, p. 8).

No *website* da ACERT foi possível acessar inúmeras informações sobre os exames de certificação, tanto do dirigente escolar, quanto do professor alfabetizador e do professor de disciplina (ACERT, 2006b). Com base nelas foi possível construir um quadro de dados sobre cada um desses cargos. Esses quadros dão uma noção dos exames realizados, seus testes, linhas de corte, datas de aplicação e as datas de divulgação da lista de aprovados. Abaixo exponho dois quadros. O primeiro refere-se ao exame de certificação do dirigente escolar e o segundo, à sua recertificação.

Quadro 2: Exame de certificação do dirigente escolar

EXAME DE CERTIFICAÇÃO	TESTE	LINHA DE CORTE	DATA DE APLICAÇÃO DO TESTE	DIVULGAÇÃO DA LISTA DE APROVADOS
1º	TCE ⁶⁴ (120 QME ⁶⁵)	65%	22/04/2001	30/05/2001
1º	TCELP ⁶⁶ (2 QD ⁶⁷)	67%	05/08/2001 (M ⁶⁸)	03/09/2001
1º	QP ⁶⁹ (6 QD)	67%	05/08/2001 (T ⁷⁰)	19/10/2001
2º	TCE (100 QME)	65%	07/10/2001	30/10/2001
2º	TCELP (2 QD)	67%	11/11/2001	02/01/2002
2º	QP (6 QD)	67%	02/12/2001	16/04/2002
3º	TCE (100 QME)	65%	07/04/2002	13/05/2002
3º	TCELP (2 QD)	67%	07/07/2002	03/09/2002
3º	QP (6 QD)	67%	22/09/2002	25/11/2002
4º	TCE (100 QME)	65%	15/12/2002	09/01/2003
4º	TCELP (2 QD)	67%	09/02/2003	07/04/2003
4º	QP (6 QD)	67%	11/05/2003	30/06/2003
5º	TCE (100 QME)	65%	13/04/2003	22/05/2003
5º	TCELP (2 QD)	67%	15/06/2003	30/07/2003
5º	QP (6 QD)	67%	31/08/2003	16/10/2003
6º	TCE (100 QME)	65%	18/04/2004	07/05/2004
6º	TCELP (2 QD)	67%	20/06/2004	02/08/2004
6º	QP (6 QD)	67%	17/10/2004	06/12/2004
7º	TCE (100 QME)	65%	06/11/2005	07/12/2005
7º	TCELP (2 QD)	67%	08/01/2006	07/02/2006
7º	QP (6 QD)	67%	02/04/2006	19/05/2006
8º	TCE (100 QME)	65%	16/07/2006	17/08/2006
8º	TCELP (2 QD)	67%	17/09/2006	10/10/2006
8º	QP (6 QD)	67%	12/11/2006	22/01/2007

Fonte: ACERT (2006b)⁷¹. Elaboração própria.

Quadro 3: Exame de recertificação do dirigente escolar.

EXAME DE RECERTIFICAÇÃO	TESTE	LINHA DE CORTE	DIA DO TESTE	DIVULGAÇÃO DA LISTA DE APROVADOS
1º	100 QME + 2 QD	67,3%	19/09/2004	08/11/2004
2º	56 QME + 2 QD	67,3%	03/04/2005	19/05/2005
3º	56 QME + 2 QD	67,3%	06/11/2005	29/12/2005
4º	56 QME + 2 QD	67,3%	16/07/2006	05/09/2006
5º	56 QME + 2 QD	67,3%	16/07/2006	05/09/2006

Fonte: ACERT (2006b)⁷². Elaboração própria.

⁶⁴ Teste de Conhecimentos Específicos.

⁶⁵ Questões de múltipla escolha.

⁶⁶ Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.

⁶⁷ Questões discursivas.

⁶⁸ Manhã.

⁶⁹ Teste de Questões Práticas.

⁷⁰ Tarde.

⁷¹ Estas informações foram retiradas dos editais de abertura de inscrições e dos manuais dos candidatos ao exame de certificação para dirigente escolar. Podem ser acessadas no *website* <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=22&estado=6>>.

⁷² Estas informações foram retiradas dos editais de abertura de inscrições ao exame de recertificação para dirigente escolar. Podem ser acessadas no *website* <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=22&estado=6>>.

Os quadros evidenciam que a certificação de dirigentes escolares vigorou de abril de 2001 a janeiro de 2007, quando saiu o resultado do último teste do 8º exame de certificação. Em seis (6) anos de vigência, foram aplicados oito (8) exames de certificação, o que equivale à oferta média do exame de 1,33 vezes por ano. O exame de recertificação foi ofertado de 2004 a 2006. Nesse período foram realizados 5 exames de recertificação, o que corresponde à oferta média de 1,66 vezes por ano. Costa; Silva Junior & Leal (2007) observaram que em 7 exames aplicados foram certificados 2.770 dirigentes escolares. Em 2006, a FLEM noticiou que até outubro desse ano, 55% dos dirigentes da rede pública de ensino do estado da Bahia havia sido certificada (FLEM, 2006b). Se o estado possuía 5.500 dirigentes escolares, conforme declaração do representante da FLEM, isso equivale a 3.025 dirigentes certificados.

O desempenho dos candidatos nos 8 exames de certificação realizados mostrou que quanto maior a idade deles menor é o seu desempenho. Uma das interpretações que Teixeira (2006) dá a esse fato indica que os dirigentes mais jovens se motivaram e se prepararam mais para o exame porque, se fossem aprovados, poderiam usufruir por mais tempo da recompensa salarial possibilitada pela certificação. Essa linha de raciocínio sugere que os dirigentes próximos da aposentadoria tiveram menor desempenho nos exames de certificação porque tinham menos motivos salariais para se atualizar.

Os candidatos que obtinham aprovação no exame de certificação da FLEM recebiam uma carteira de certificação, assinada pelo Presidente da Câmara de Certificação da Educação e válida por três anos. Após esse período, essa carteira poderia ser revalidada via exame de recertificação, que analisa “os avanços dos profissionais que aderiram ao processo” (TEIXEIRA, 2006, p. 74). O exame de recertificação era composto por um teste eliminatório com 56 QME e 2 QD. O teste pretendia avaliar as dimensões visão e planejamento estratégico, estabelecimentos e ampliação de relacionamentos e gestão do processo pedagógico – as mesmas dimensões avaliadas pelo QP no exame de certificação para dirigente escolar.

O exame de recertificação visava verificar se os dirigentes certificados estavam atualizados “com as inovações introduzidas no seu ambiente de trabalho” (CARDOZO; BRAGA; HASHIMOTO, 2006 apud TEIXEIRA, 2006, p. 74). Foram aplicados 5 exames de recertificação para os dirigentes escolares certificados até o 5º exame, ou seja, até 2003. Aqueles que foram certificados a partir do 6º exame, ou seja, a partir de 2004, não puderam se recertificar (concorrer para revalidar a certificação) porque, quando novo partido político assumiu o governo do estado da Bahia em 2007, ele suspendeu o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação.

A análise da tabela acima ainda indica que o tempo médio de espera dos certificandos pela divulgação dos resultados, que era feita via correio, *website* da ACERT ou sua central de atendimento, girava em torno de 37 dias⁷³. Por outro lado, o tempo médio existente para o certificando estudar a bibliografia recomendada pela FLEM, entre a data de divulgação dos resultados de um teste e a data de realização do teste seguinte era de aproximadamente 30 dias⁷⁴.

Para que o candidato se mantivesse a par de todas as informações relacionadas ao seu exame de certificação ou recertificação, a ACERT disponibilizava, em seu *website*, os “Editais de Convocação de Abertura de Inscrições, de Aplicações de Testes, Manuais do Candidato, Linhas de Corte, Gabaritos, Lista de Aprovados, Bibliografia, dentre outras” (ACERT, 2006b). Detalho estes documentos abaixo.

Os candidatos podiam fazer as suas inscrições para o exame de certificação de dirigente escolar nas agências dos Correios credenciadas para tal fim ou pela *Internet*, no *website* da Fundação Carlos Chagas⁷⁵ (FCC) – quando esta aplicava os exames – e no *website* da FLEM – quando esta passou a aplicá-los. Se o candidato optasse por fazer a inscrição nas agências dos Correios, ele deveria, durante o período de inscrição, pagar R\$ 15,00 para adquirir o Manual do Candidato. Esse valor correspondia ao “custo total do manual, produção, reprodução e tudo o mais” (REPRESENTANTE DA FLEM). O representante da FLEM declara que o dinheiro arrecadado com a venda dos manuais era “destinado ao pagamento do processo”. Já, os candidatos que efetuavam as suas inscrições pela *Internet* não precisavam comprar o manual, podendo acessá-lo gratuitamente no *website* da FLEM.

A ACERT ainda fornecia, em seu *website*, as bibliografias dos testes do dirigente escolar, que também podiam ser encontradas no Manual do Candidato. O representante da FLEM explica que a bibliografia, que não era “um elenco sem fim de textos”, era indicada pelo comitê de especialistas, convidados e pagos para isso.

⁷³ O tempo médio de espera dos candidatos pelos resultados dos testes foi calculado com base na quantidade de dias existente entre a data de realização de um teste e a data de divulgação da lista de aprovados nesse teste. A soma total de dias foi dividida pela soma total de testes realizados.

⁷⁴ O tempo médio de preparação dos candidatos entre os testes foi calculado com base na quantidade de dias existente entre a data de divulgação dos aprovados no 1º teste e a data de realização do 2º e entre a data de divulgação dos aprovados no 2º e a data de realização do 3º teste. A soma total de dias foi dividida pela soma total desses testes, que foram 8. Foram excluídas desse cálculo as duas situações em que os resultados dos testes não foram divulgados antes da realização dos testes seguintes.

⁷⁵ Os primeiros exames de certificação da FLEM foram aplicados pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em virtude de sua “grande experiência” em concursos públicos e porque a FLEM ainda não detinha a “tecnologia de aplicação” (REPRESENTANTE DA FLEM). Em 2004, o primeiro exame para professor de disciplina ainda foi aplicado pela FCC, conforme o edital de “Convocação de abertura de inscrições do 1º exame de certificação ocupacional para professores de disciplinas” (FLEM, 2004e). No edital do 2º exame, realizado em 2005, já não havia mais a definição da instituição responsável pela aplicação do exame, mas seria novamente a FCC. Somente o 3º exame para professor de disciplina, realizado em 2006, seria aplicado pela FLEM.

O diretor observa que, quando ele fez o exame de certificação em 2001, não houve nenhuma indicação de bibliografia. O que houve, destaca ele, foram “os assuntos que você teria que dominar”. O diretor esclarece que o manual “Gerenciando a Escola Eficaz” (BAHIA, 2004c), que nos últimos exames para dirigente tornou-se leitura indispensável, no início, serviu de base a um processo seletivo de dirigentes escolares, que aconteceu no segundo semestre de 2000, portanto, antes da certificação.

Por fim, também era possível aos candidatos acessar no *website* da ACERT os gabaritos dos testes e as listas de aprovados. Os gabaritos das questões de múltipla escolha, conforme a ACERT (2005h, p. 17-18), eram liberados na *Internet* “no período de tempo decorrido entre 15 (quinze) dias úteis da data da realização do teste, até 2 (dois) dias úteis antes da liberação dos resultados para os candidatos”, o que, como visto acima, podia demorar em média 37 dias. Já, os gabaritos das questões discursivas, redações, simulações de situações práticas, entre outras não eram liberados porque, segundo a ACERT (2005h, p. 18), “as instruções para sua realização já especifica[va]m os critérios que servir[iam] de base para a avaliação, e portanto, correção”.

Os candidatos recebiam informações sobre o seu resultado nos testes por meio de correspondência via agência dos Correios, no *website* da ACERT ou pela sua Central de Atendimento. O resultado era divulgado “sob a forma de: aprovado, não aprovado ou ausente” (ACERT, 2005h, p. 17). O candidato reprovado, segundo a ACERT, recebia uma correspondência que informava “o seu desempenho no teste, com recomendações referentes aos domínios a serem desenvolvidos, possibilitando o seu sucesso na próxima oportunidade”, para a qual já estava automaticamente inscrito (ACERT, 2005h, p. 18). Caso o candidato discordasse do resultado, ele podia entrar com recurso. Entretanto, a ACERT só permitia revisão das questões de múltipla escolha. Para ser apreciado, o recurso devia, entre outras coisas, ter uma “fundamentação e argumentação lógica e consistente” (ACERT, 2005h, p. 18). Além disso, deveria ser apresentado no prazo de dois dias úteis após a divulgação da lista de aprovados no *website* da ACERT (ACERT, 2005h, p. 18).

O exame de certificação dos dirigentes era composto de três testes. O primeiro teste realizado pelo dirigente escolar foi o Teste de Conhecimentos Específicos (TCE), que reunia questões de múltipla escolha (QME) sobre os padrões de competência⁷⁶ “desenvolvimento integral dos alunos e implementação do currículo escolar”; “desenvolvimento da equipe”; e “administração da escola” (HASHIMOTO, 2004c). Na primeira vez em que foi realizado

⁷⁶ Muitas competências recomendadas aqui também são encontradas no manual “Gerenciando a Escola Eficaz” (BAHIA, 2004c).

(22/04/2001), esse teste apresentou 120 questões aos certificandos⁷⁷. Na segunda vez (07/10/2001), a FLEM já diminuiu seu número para 100. A bibliografia recomendada pela FLEM como leitura básica para esse teste incluía, sobretudo, leis estaduais e nacionais, como a LDBEN, os PCN, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e manuais como o “Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos”⁷⁸ (BAHIA, 2004c), cujo conhecimento por parte dos dirigentes escolares a FLEM considerava indispensável para a realização do exame (ACERT, 2005h, p. 33-34).

O TCE, composto por 100 questões, era avaliado numa escala de pontos de zero a 100 (ACERT, 2005h). O candidato que acertasse, no mínimo, a porcentagem de questões definida como linha de corte era aprovado. Em média, o candidato precisava acertar 65% das questões para obter aprovação. As questões do TCE eram corrigidas por meio de leitura ótica (ACERT, 2005h).

Os certificandos aprovados no primeiro teste podiam responder o seguinte, denominado Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (TCELP). Os certificandos reprovados tinham que esperar uma nova oferta do exame para tentar aprovação no TCE e, assim, prosseguir para os outros testes. Composto por duas questões discursivas (QD), o TCELP visava avaliar “o domínio que o candidato [tinha] dos padrões da Língua Portuguesa, demonstrando saber usá-la como um instrumento eficaz de comunicação, refletido na escrita de textos e documentos pertinentes ao cargo” (ACERT, 2005h, p. 15). A

⁷⁷ Expressão utilizada pela FLEM.

⁷⁸ O manual “Gerenciando a Escola Eficaz” é uma publicação da SEE/BA e da FLEM. Foi elaborado com o apoio do Instituto Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedor, de Minas Gerais. João Batista Araújo e Oliveira e sua empresa de consultoria JM Associados foram os responsáveis pela coordenação e orientação técnica desse manual. O representante da FLEM explica que para elaborar o manual foram convidados os professores que melhor escreviam sobre cada tema, sendo de diversos lugares do país. Contudo, ficou explícito que não se buscava, como resultado, um tratado, uma “discussão teórica”, mas algo muito prático, “aplicado ao contexto da escola”, como se pode notar na passagem a seguir: “esse manual foi feito assim: o que é básico pra um diretor que acredita que vai fazer a diferença, o que é básico pra ele saber? Mas numa linguagem que não fosse cansativa, que não fosse revisão teórica; uma linguagem que ele tivesse desejo de manusear diariamente” (REPRESENTANTE DA FLEM). O manual tem 443 páginas. Apresenta mais de 110 ilustrações e muitas “experiências exitosas”. Sua leitura permite perceber que seus conteúdos foram bastante simplificados, sendo basicamente apresentados em função da relação problema – solução ou fim – meios ou metas – responsabilidades, sendo que quem definiu os problemas e as soluções foram os elaboradores do manual. Assim, o manual traz uma discussão distanciada do campo político, econômico e ideológico, e deixa transparecer um caráter técnico, pragmático, no qual os fins anunciados por seus elaboradores (escola eficaz, aprendizado/desempenho dos alunos) justificam os meios recomendados (autonomia administrativa, financeira e pedagógica, uso do voluntariado e parcerias, mobilização da comunidade, responsabilização de cada um pelos resultados da escola etc). Segundo Reis (2003, p. 5), esse manual deveria fornecer aos dirigentes “subsídios para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos resultados da escola”. Uma síntese do conteúdo do manual pode ser encontrada em Reis (2003). O manual fazia parte do “kit de gerenciamento eficaz” criado pela SEE/BA para ser distribuído a 2.300 escolas estaduais da Bahia em 2000. O material deveria servir de base para o segundo processo seletivo interno de dirigentes escolares, a ser realizado no segundo semestre daquele ano (FLEM, 2000).

leitura recomendada para resolver este teste incluía uma “Gramática Atualizada da Língua Portuguesa” (ACERT, 2005h, p. 35).

Cada uma das questões discursivas do TCELP e do QP era avaliada numa escala de pontos de zero a três (ACERT, 2005h). Para ser aprovado nesses testes, o candidato precisava alcançar, no mínimo, uma pontuação média de dois pontos, ou seja, acertar 66,7% das questões. Antes de corrigir essas questões, o comitê de especialistas criava “documentos de expectativas de respostas, denominadas rubricas, definindo quais [seriam] os componentes de resposta, correspondentes a cada nota” (ACERT, 2005h, p. 17). Dois especialistas eram designados para pontuar as questões discursivas, “por meio da análise dos textos, de forma independente, cada um deles atribuindo a sua nota” (ACERT, 2005h, p. 17). A nota final resultava da média das duas notas dos especialistas. Se houvesse uma discrepância muito grande entre as notas deles, um terceiro especialista passava a compor o comitê para tentar chegar a um consenso sobre a nota final do candidato (ACERT, 2005h).

Os certificandos aprovados no TCELP prosseguiam para a última etapa e os reprovados tinham que aguardar novo exame para realizar esse teste. É importante ressaltar que os certificandos reprovados num teste apenas refaziam o teste em que foram reprovados. Não havia necessidade de, quando inscritos em novo exame, repetir as etapas em que haviam logrado aprovação.

O último teste do exame de certificação ocupacional para dirigentes escolares de escola era o Teste de Questões Práticas (QP), cuja bibliografia era igual à do TCE. Ele incluía 6 questões discursivas (QD) para avaliar as dimensões “visão e planejamento estratégico”; “estabelecimento e ampliação de relacionamentos”; e “gestão do processo pedagógico” (HASHIMOTO, 2004c). A autora considera este “o mais complexo e inovador dos testes”. Para resolvê-lo, o certificando recebia com antecedência “um conjunto de documentos, regularmente utilizados no sistema educacional, para estudo” (ACERT, 2005h, p. 16). O vice-diretor confirma o recebimento prévio de documentos para análise, mas observa que no teste vinham anexados outros documentos: “você tem a parte objetiva e a parte da redação, que são 12 documentos, se bem que eles dão antes esses documentos e você analisa. Mas na hora que faz as perguntas, é outra coisa, é outro documento”.

O Teste de Questões Práticas se baseava em situações-problema. O certificando era confrontado com “cenários” que apresentavam “determinadas situações relacionadas aos documentos” anexados no teste (ACERT, 2005h, p. 16). Ele deveria “analisar o cenário, comparar dados e fatos existentes neste e nos próprios documentos, bem como responder às questões” (ACERT, 2005h, p. 16). Para isso, a ACERT recomendava aos certificandos que

seguissem as “instruções prescritas” e se concentrassem “no foco do problema, demonstrando que a situação foi analisada, as informações pertinentes localizadas, os dados relevantes comparados e, assim, a decisão final subsidiada” (ACERT, 2005h, p. 16).

Os dirigentes escolares eram certificados após serem aprovados nesses três testes. Esse “mérito” era recompensado com uma gratificação de 50% sobre o salário do dirigente escolar (REPRESENTANTE DA FLEM). Essa Gratificação por Condições Especiais de Trabalho (CET) foi concedida aos dirigentes escolares nomeados na forma do Decreto N.º 7.684 de 08 de outubro de 1999, que estabelecia que o preenchimento dos cargos de dirigente escolar seria realizado diante da “aprovação prévia” dos candidatos “em processo seletivo interno” (BAHIA, 1999a). Esse processo era constituído de:

- a) prova objetiva de caráter eliminatório destinada a avaliar conhecimentos de natureza geral de comunicação, organização, planejamento e liderança, compatíveis com as características do cargo;
- b) curso de capacitação em gestão escolar, também de caráter eliminatório, coordenado pela [SEE/BA] (BAHIA, 1999a).

Na prática, o primeiro item se converteu no exame de certificação ocupacional e o segundo, no curso de PROGESTÃO⁷⁹, criado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) em 2001.

O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação nasceu em 1999, como parte do Programa Educar para Vencer. O Decreto N.º 7.684/1999 foi o primeiro documento oficial do estado da Bahia a exigir a aprovação em exame de certificação para a ocupação de um cargo na área educacional. O decreto também exigia aprovação em curso de gestão escolar para efetivar tal ocupação. O curso de gestão escolar, o PROGESTÃO, foi oferecido somente aos dirigentes escolares certificados pelo primeiro processo de certificação, como explica o diretor: “a gente via que tinha escolas que os vice-diretores estavam fazendo [o PROGESTÃO] porque o diretor não fez, porque só podia fazer quem fosse certificado. Então o diretor não era certificado” (DIRETOR).

Se o Decreto N.º 7.684 de 08 de outubro de 1999 citava os benefícios aos dirigentes escolares certificados, ele também indicava o caminho dos não certificados. Os candidatos que não foram certificados no processo da FLEM podiam repetir os testes em que haviam

⁷⁹ O Programa Nacional de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) visa “proporcionar oportunidades de vivências voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias para atuação em área de gestão escolar” (BAHIA, 200?a). O PROGESTÃO “utiliza a metodologia da educação à distância, através de módulos impressos, videoconferências e encontros presenciais a cada mês” (FLEM, 2004d).

reprovado assim que fosse oferecido novo exame; isso, por um prazo máximo de dois anos. Entretanto, ao declarar que os dirigentes aprovados no processo seletivo interno podiam permanecer em seus cargos, o decreto assinalava indiretamente que os não certificados deveriam se retirar deles. Diretamente, o decreto estabelecia em seu artigo 2º o seguinte:

Para as escolas cujos atuais diretores e vice-diretores não forem aprovados no processo seletivo [...] será aberto um novo processo seletivo interno, do qual poderão participar [...] inclusive os atuais diretores e vice-diretores que não lograrem aprovação no processo seletivo (BAHIA, 1999a).

O artigo 2º evidenciava que as escolas deviam ter à frente de sua administração um dirigente certificado. O representante da FLEM ressaltou esse entendimento ao expressar que o dirigente em exercício não aprovado no exame de certificação não podia permanecer no cargo, devendo ser substituído por um dirigente certificado. O diretor da APLB – Sindicato confirmou que somente um dirigente certificado podia assumir o cargo.

A diretora da APLB – Sindicato assinalou que a proposta inicial da FLEM era que os dirigentes que não lograssem aprovação no exame “teriam mais uma ou duas chances. Mas se não passassem, de jeito nenhum, seriam exonerados do cargo”. Contudo, ela observou que a APLB – Sindicato não tomou “conhecimento, até hoje, de nenhum diretor ou diretora que tivesse sido exonerado ou exonerada porque não logrou aprovação [na certificação]” (DIRETORA DA APLB – SINDICATO). Esse entendimento foi ressaltado pelo vice-diretor, quando afirmou que “a história de que só fica na direção, no cargo de diretor e vice-diretor, quem é certificado, é apenas no papel”. Ele esclareceu que, no início (até 2002), a “certificação era pré-requisito para quem ia entrar [no cargo], não para quem já estava”. O vice-diretor explica que se um diretor fosse reprovado na certificação, ele era automaticamente inscrito para o exame seguinte. Se reprovasse novamente, ele “não precisaria sair do cargo. Ele poderia fazer [o exame] de novo” (VICE-DIRETOR). Enquanto estivesse inscrito no exame – e isso podia perdurar por dois anos –, ele “não sairia do cargo” (DIRETOR).

O fato de a certificação ser um processo que sempre estava acontecendo passa a impressão de que os dirigentes escolares estavam constantemente se atualizando. Na compreensão de Ferreira (2003, p. 19), o projeto de certificação era uma “estratégia política para a profissionalização temporária de dirigentes”. Para Hashimoto (2004c), ele funciona “como estratégia de educação continuada dos diretores escolares que apresentam deficiência em sua atuação profissional”. A autora esperava que, com a certificação ocupacional dos

dirigentes, o “antes ‘simples diretor da escola’ se transforma[ria] em um estratégico ‘Gestor Educacional’”, com visão, oportunidades, relacionamentos, motivação e profissionalismo ampliados (HASHIMOTO, 2004c, p. 9). O Decreto N.º 7.684, de 1999, também explicitava que o objetivo do governo do estado da Bahia, ao lançar o processo de certificação de dirigentes escolares, era “desenvolver a competência dos profissionais, através de estudos, capacitação” (BAHIA, 2002b, p. 3).

Se a atualização do dirigente escolar era o resultado esperado de imediato, mediamente, a SEE/BA esperava que esse dirigente atualizado estimulasse a melhoria dos indicadores educacionais da rede pública de ensino do estado da Bahia, o que, segundo o representante da SEE/BA, aconteceu de modo muito modesto. Conforme Ferreira, (2003, p. 1),

a certificação ocupacional obteve pouco impacto nos índices de rendimento escolar; o desempenho dos dirigentes trouxe melhorias nos resultados administrativos, basicamente, isto porque a dimensão pedagógica está suscetível a variáveis do contexto sócio, político e econômico.

Para o diretor, entretanto, a certificação trouxe melhorias ao dirigente certificado porque lhe possibilitou uma vantagem salarial e também promoveu a sua atualização, com o que concordou a diretora da APLB – Sindicato, que argumentou:

Os diretores gostaram, porque [a certificação] trouxe subsídios de gestão. Você sabe que diretores e vice-diretores são colocados nos cargos sem ter a menor condição [...] apenas com a experiência pessoal deles, apenas com o ideal de gerir alguma coisa, mas sem a teoria, sem discutir mesmo o que é o projeto de gestão, principalmente no mundo moderno como o nosso de hoje. Hoje você não tem mais recursos humanos, você já tem gestão de pessoas. Então a visão do mundo moderno que vem permeando é exatamente de que você não gere apenas coisa, você gere também pessoas. Essa visão precisava também passar pelas unidades escolares. O governo alega que tentou fazer isso (DIRETORA DA APLB).

A fala da diretora da APLB – Sindicato explicita uma crítica à indicação política do dirigente escolar – realizada antes da implantação da certificação – quando expõe que ele ocupava o cargo sem nenhuma competência para tal. É importante ressaltar esse fato porque, no entendimento do representante da FLEM, o projeto de certificação ocupacional somente foi aceito pela APLB – Sindicato porque se tratava de um mal menor, ou seja, mais suportável do que a indicação política para dirigente escolar. O representante da FLEM explicou que a APLB – Sindicato, no início do projeto de certificação, foi uma grande apoiadora, porque

não suportava a idéia de indicação política. Então, era um mal menor. Então “se é um mal menor, vamos preferir, mas não por paixão, nem por crença”. Entre uma indicação política e uma certificação, o sindicato disse assim: “eu prefiro a certificação. Não morro de amores por isso não, mas prefiro”. Então, como começou com dirigente, foi pacífico com o sindicato. Tanto assim que foi para o plano de cargos. Se o sindicato botasse o pé, não iria. Mas não porque ele acredita, nem advogue, nem ache bom. Porque ele entendia que era muito melhor do que indicação política. Só por isso (REPRESENTANTE DA FLEM).

O próprio representante da FLEM reconheceu que o sindicato não considerava a certificação um bom projeto, apoiando-o somente porque visava pôr fim à indicação política para dirigente escolar. Essa finalidade, somada ao fato de que o dirigente escolar foi o primeiro cargo a ser certificado, teria levado a APLB – Sindicato a aceitar pacificamente o projeto de certificação, no entendimento do representante da FLEM. Este ainda supõe que a certificação só foi inserida no plano de carreira do magistério público do estado da Bahia, sendo estendida a outros cargos da educação, porque o sindicato não opôs resistência a isso. Se a APLB tivesse resistido “não iria”, observou o representante da FLEM. A não-oposição do sindicato dos professores à política de certificação também foi assinalada pelo próprio diretor do sindicato, pelos representantes da SEE/BA, pelas duas professoras aprovados no exame de certificação e pela professora contrária à certificação. Eles afirmaram que “a entidade participou da negociação”; “assinou acordo com o governo”; “abraçou sem fazer um estudo analítico da proposta”; apoiou a certificação por causa dos benefícios salariais que ela oferecia; defendeu o pagamento do reajuste salarial; “exigiu cursos da SEE/BA”; e pressionou o governo para que realizasse o exame para o professor de disciplinas.

A APLB – Sindicato, assim como a SEE/BA e a FLEM, acreditava que a certificação ocupacional, ao contrário da indicação política, garantiria que os cargos de dirigente escolar seriam ocupados por profissionais tecnicamente competentes, uma vez que o sistema baiano de certificação ocupacional se baseava “em critérios técnicos, de mérito, para a escolha dos diretores de escola” (RODRIGUEZ, 2005 apud TEIXEIRA, 2006, p. 67)⁸⁰. No entanto, Rodriguez (2005 apud TEIXEIRA, 2006, p. 67) nota que o uso desse sistema não implicava a exclusão do “viés político”, pois, depois de avaliadas e comprovadas as competências ocupacionais dos candidatos, ainda havia a seleção de um deles para ocupar o cargo. O autor

⁸⁰ Teixeira utiliza como referência aqui o texto-base da palestra de Alberto Rodriguez apresentada durante o Seminário Internacional de Certificação Ocupacional realizado pela FLEM, em novembro de 2005, em suas instalações. O título do texto é “Certificação de dirigentes do setor público: o setor educativo”. O representante da FLEM afirmou que essa exposição foi muito boa e podia ser encontrada no *website* da FLEM. Contudo, o texto não estava mais disponível.

explica: “é como se a opção adotada recentemente na Bahia funcionasse como um pré-requisito técnico para ainda assim, posteriormente, permitir uma eventual interferência da classe política na escolha do diretor escolar” (RODRIGUEZ, 2005 apud TEIXEIRA, 2006, p. 67). Mas, então, o que mudou na forma de escolha dos dirigentes escolares? Teixeira (2006) lembra que a certificação ocupacional não é a forma hegemônica utilizada pelo governo do estado da Bahia para escolher os dirigentes de suas escolas. Ela é uma alternativa. Hoje, contudo, na gestão de Jaques Wagner (PT), não é mais, aparentemente.

2.4.2 O exame de certificação ocupacional dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia

Nesta seção apresento os aspectos que envolveram o exame de certificação dos professores. Procuo destacar somente os aspectos ainda não tratados ao longo da dissertação, com o objetivo de não torná-la excessivamente repetitiva, já que muitos elementos do processo de certificação foram comuns aos cargos aqui tratados⁸¹. Em primeiro lugar analiso o exame do professor alfabetizador e em seguida, o do professor de disciplina.

2.4.2.1 A certificação do professor alfabetizador

Segundo o representante da FLEM, diante do maior desafio do estado da Bahia, que era fazer o aluno aprender a ler e escrever, o professor alfabetizador foi o segundo cargo a ser certificado, a partir de 2003. Então, ele foi o segundo “por força do que ele representa” (REPRESENTANTE DA FLEM). Ele esclareceu que a pergunta que sempre definia o plano de trabalho era: o impacto vai ser maior a partir de que profissional? Nesse sentido, depois do dirigente, o professor alfabetizador foi considerado pela FLEM o cargo que mais impactaria na qualidade do ensino. Certificá-lo visava principalmente “contribuir para melhorar a qualificação dos professores, o desempenho dos alunos e o padrão de ensino” (ACERT, 2005i, p. 12).

Diante da importância assumida para mudar os indicadores educacionais do estado da Bahia, o professor alfabetizador foi observado com atenção pela FLEM, que procurou

⁸¹ Inserem-se nesse caso os seguintes aspectos: gratuidade do exame; procedimentos para inscrição; custos para o candidato; forma de preparação para o exame; dia, local e duração dos testes; manual do candidato; edital de convocação; cartão informativo; linha de corte; caráter classificatório dos testes; local e data de publicação do gabarito e da lista de aprovados; boletim (que continha a classificação e recomendações aos não aprovados); classificação dos candidatos; carteira de certificação; recursos contra o exame.

recompensar os certificados com um salário diferenciado, no intuito de atraí-los para as séries iniciais, como explica o representante da FLEM: “o estado foi encontrando modos de atrair bons professores, do segmento 1^a à 4^a, que nem queriam ouvir falar de 1^a série⁸². Ao serem certificados, eles tinham benefício e aí eles iam se sentindo atraídos para aquelas séries iniciais” (REPRESENTANTE DA FLEM). A certificação do professor alfabetizador visava, portanto, acenar com melhores salários para captar os melhores professores, na idéia de que somente eles seriam capazes de alfabetizar com sucesso os alunos e, desse modo, melhorar a escola.

Entretanto, não são quaisquer competências que a reforma educacional baiana desejou para esse professor. A pergunta básica para essa definição era: “para que alguém de fato seja um alfabetizador, o que ele precisa revelar de competências?” A resposta a essa questão provinha da análise do cargo de professor alfabetizador, que indicava

que uma prova de lápis e papel não seria suficiente para avaliar essas competências, porque a complexidade do cargo estava muito na interação desse professor com o aluno: como é que ele acolhe? Como é que ele aborda? Então esse exame, em particular, tem uma prova escrita, uma prova de literatura infantil e a filmagem de uma aula. Ele passa por três etapas. Nós filmamos uma aula e pontuamos essa aula. A FLEM teve o desafio de buscar esse professor em 417 municípios e levar uma empresa contratada para ir na sala do professor, no dia, na escola dele - não era aula fora da realidade dele, era com os alunos dele -, na sala dele, com os limites que a escola dele apresentava, filmar essas aulas. Isso foi feito durante 4 anos (REPRESENTANTE DA FLEM).

O exame do professor alfabetizador era composto de três testes, o que supunha tratar-se de um cargo tão complexo quanto o de dirigente escolar⁸³. O primeiro teste era o Teste de Competências Específicas (TCE), um teste objetivo constituído de 100 questões de múltipla escolha (QME). Essas questões eram formuladas a partir dos padrões de competência do cargo de professor alfabetizador definidos na etapa de análise de cargo - primeira etapa do

⁸² No manual “Gerenciando a Escola Eficaz” (BAHIA, 2007a, p. 42) existe um módulo destinado aos professores alfabetizadores, no qual a alfabetização é definida como “fundamental para o futuro progresso dos alunos”. O manual (BAHIA, 2007a, p. 42) enfatiza a importância do papel do dirigente escolar em garantir “que os professores mais capacitados de sua escola sejam alocados às classes iniciais”. Tal orientação também encontra a sua justificativa no manual: “dez especialistas convidados pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – para opinar a respeito das estratégias mais eficazes para melhorar a escola concordaram que, de todas, a mais importante e também a mais barata é colocar os melhores professores para dar aulas na primeira série” (BAHIA, 2007a, p. 42).

⁸³ É interessante notar que a FLEM estabelece uma hierarquia de importância entre os cargos dentro da educação. Enquanto o exame de dirigente escolar e alfabetizador, considerados cargos extremamente importantes para a melhoria dos indicadores educacionais, contém três testes, o exame do professor de disciplina tem dois e o de coordenador pedagógico, um. Não consegui obter dados sobre o exame do secretário escolar, o que faz pensar que ele não chegou a ser certificado.

processo de certificação. Para o representante da FLEM, o TCE vai abordar questões como “a avaliação; a seleção de conteúdos significativos; planejamento; as estratégias de abordagem do aluno; a relação em sala de aula, a interação com o aluno, com a família”. As competências avaliadas neste teste, entendidas pela FLEM como expectativas em relação às funções e ao papel do alfabetizador, eram: “planejamento do curso de Alfabetização”; “prática docente”; e “norteadores do trabalho do Alfabetizador” (ACERT, 2003, p. 5). Este teste seguia os mesmos critérios de correção do TCE do dirigente escolar.

O segundo teste, Teste de Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Redação (TLPLR), era composto por 55 questões de múltipla escolha (QME) e uma redação. As QME visavam avaliar a competência de “comunicação e expressão escritas” dos candidatos, enquanto a redação pretendia avaliar “a capacidade do candidato de expressar suas idéias com organização, clareza e correção ortográfica” (ACERT, 2003). Este teste era avaliado numa escala de 0 a 100, “tendo a parte objetiva peso de 52% e a redação peso de 48%” (ACERT, 2005i). A redação era pontuada por especialistas de acordo com os descritores, isto é, as habilidades e conhecimentos que o candidato deveria comprovar no teste. As notas variavam de 0 a 3 pontos. Para ser aprovado, o candidato deveria atingir, no mínimo, a linha de corte, estabelecida em 2 pontos. A metodologia de correção da redação é igual a do TCELP do dirigente escolar.

O último teste era a filmagem de uma Aula Prática (TAP) de 50 minutos com uma turma de 1ª série na sala de aula do professor. A FLEM contratou uma empresa, via licitação, para este fim. Esta filmagem não acontecia em um único dia para todos os candidatos. Havia um período no qual a empresa contratada se dirigia às escolas e filmava as aulas dos professores. Após a filmagem, o professor tinha um prazo de 30 dias para elaborar um relatório com reflexões sobre esta aula e enviá-lo à FLEM, que também o avaliava (FLEM, 2003). O TAP também era analisado por especialistas com base em descritores, numa escala de 0 a 300 pontos. Para ser aprovado neste teste, o candidato deveria atingir a pontuação final de 200 pontos.

Tal qual uma avaliação de desempenho, o TAP analisava “o desempenho do candidato em sala de aula” (FLEM, 2003, p. 2). O representante da FLEM explicou que

a aula prática tem o que nós chamamos de descritores. Eu filmo a aula do professor 50 minutos, mas eu sei o que é que eu vou ver. Eu não vou dizer: essa é agradável, ele foi simpático, ele brincou comigo. Eu já tenho parâmetros pra definir o que eu vou verificar (REPRESENTANTE DA FLEM).

Os descritores mencionados são os conhecimentos/habilidades que o candidato deveria demonstrar durante a aula filmada (FLEM, 2003, p. 5). São eles:

- Capacidade de ler e falar com clareza;
- Capacidade de identificar, desenvolver e utilizar os materiais pertinentes às competências específicas de alfabetização;
- Uso adequado do tempo dentro da sala de aula;
- Definição e dosagem dos objetivos para uma aula;
- Definição de conteúdos, materiais, atividades compatíveis com a unidade, aula e aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização;
- Implementação de situações que elevem a auto-estima, motivação e envolvimento dos alunos (FLEM, 2003, p. 5).

Algumas destas competências são também recomendadas pelo manual “Gerenciando a escola eficaz” (BAHIA, 2004c), embora o manual tenha sido produzido por um Instituto de Minas Gerais, sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira, e as competências do professor alfabetizador “por comitês representativos de Professores Alfabetizadores” (FLEM, 2003, p. 5). Além disto, algumas delas coincidem com as competências descritas por Dellanoy e Sedlacek (2000) como constituintes do professor eficaz. Vale lembrar que Oliveira foi consultor do BM e os comitês representativos de professores não foram os únicos delineadores dos padrões de competências do professor alfabetizador. Esse processo contou também com a participação de profissionais de notório saber na área educacional.

Os exames aplicados ao professor alfabetizador, seus testes e conteúdos, linha de corte, dia de realização e de divulgação da lista de aprovados podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 4: Exame de certificação do professor alfabetizador.

EXAME DE CERTIFICAÇÃO	TESTE	LINHA DE CORTE	DIA DO TESTE	DIVULGAÇÃO DA LISTA DE APROVADOS
1º	TCE (100 QME)	61%	13/04/2003	03/06/2003
1º	TLPLR (55 QME) + 1 redação	65%	13/07/2003	29/08/2003
1º	TAP (filmagem de uma aula prática de 30 minutos)	67%	15/10/2003	12/02/2004
2º	TCE (100 QME)	61%	26/10/2003	01/12/2003
2º	TLPLR (55 QME) + 1 redação	65%	11/01/2004	02/02/2004
2º	TAP (filmagem de uma aula prática de 30 minutos)	67%	01/04/2004	01/10/2004
3º	TCE (100 QME)	61%	18/04/2004	07/05/2004
3º	TLPLR (55 QME) + 1 redação	65%	20/06/2004	08/07/2004
3º	TAP (filmagem de uma aula prática de 30 minutos)	67%	16/11/2004	10/02/2005
4º	TCE (100 QME)	61%	20/11/2005	19/12/2005
4º	TLPLR (55 QME) + 1 redação	65%	15/01/2006	17/02/2006
4º	TAP (filmagem de uma aula prática de 30 minutos)	67%	03/04/2006	28/05/2006
5º	TCE (100 QME)	61%	11/06/2006	11/07/2006
5º	TLPLR (55 QME) + 1 redação	65%	20/08/2006	15/09/2006
5º	TAP (filmagem de uma aula prática de 30 minutos)	67%	09/10/2006	04/12/2006

Fonte: ACERT (2006b)⁸⁴. Elaboração própria.

Os editais e manuais do candidato da FLEM indicavam que o exame do professor alfabetizador era

oferecido aos Profissionais com vínculo permanente com o Estado, atuando de 1ª a 4ª séries [...] nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia ou em escolas municipalizadas ou conveniadas com a SEE/BA e que possuam curso de magistério completo, normal completo ou curso superior completo em pedagogia (FLEM, 2003, p. 2).

Professores em estágio probatório não podiam realizar o exame, conforme o artigo 12 do Decreto N.º 8.451, de 2003, que regulamentou a promoção nas classes via certificação

⁸⁴ Estas informações foram retiradas dos editais de abertura de inscrições e dos manuais dos candidatos ao exame de certificação para professor alfabetizador (ACERT, 2007b). Podem ser acessadas no *website* <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=23&estado=6>>.

ocupacional. A Lei N. 8.480/2002 (que reestruturou o plano de carreira) e o Decreto N.º 8.451/2003 ressaltavam que os candidatos à certificação deveriam estar em “efetivo exercício das atividades de magistério correspondentes às atribuições do cargo que ocupa[vam]” (BAHIA, 2002b; BAHIA, 2003).

O professor que não obtivesse aprovação em qualquer um dos três testes poderia repeti-lo, quantas vezes fosse oferecido, “dentro do prazo máximo de dois anos, contados a partir da data da divulgação do resultado do 1º Teste de Conhecimentos Específicos realizado pelo candidato” (ACERT, 2003). Nesses casos, exceto quando havia desistência do teste, o professor reprovado era automaticamente inscrito nos testes em que havia reprovado. Se em dois anos ele não obtivesse êxito nos testes que faltavam para ser certificado (os testes eram classificatórios), ele seria afastado por três anos do processo – tempo considerado pela FLEM necessário para ele se atualizar.

Os certificados (aprovados nos três testes) tinham que revalidar a sua carteira de certificação a cada três anos, por meio da recertificação, para comprovar que estavam atualizados “em relação a conteúdos, **práticas de sucesso**, pesquisas e novas tecnologias” (ACERT, 2003, p. 2) [sem grifos no original]. O exame de recertificação não chegou a ser oferecido nem a professores alfabetizadores, nem a professores de disciplinas, porque foi suspenso quando o PT assumiu o governo do estado em 2007.

O manual do candidato do 1º, 2º e 3º exame de certificação do professor alfabetizador deixava claro aos candidatos que não seriam divulgadas notas e gabaritos dos testes e que não seria “concedida revisão ou vistas às questões e à pontuação dos testes” (ACERT, 2003, p. 3). Isso mudou no 4º e 5º exames, quando, então, o manual explicitava que seria divulgado o gabarito das questões de múltipla escolha (somente) e que os candidatos poderiam entrar com pedido de revisão também e somente das questões de múltipla escolha.

As questões explanadas no parágrafo anterior geraram muitas polêmicas entre os professores, que chegaram a afirmar que a FLEM armava contra o professorado porque não corrigia todas as questões que eles haviam respondido. A escolha de questões para correção deixou os professores revoltados, que acharam isso injusto, pois teria prejudicado o seu desempenho e sido o motivo de sua reprovação no exame. O representante da FLEM alegou que as questões que não tiveram o seu gabarito divulgado foram questões de pré-teste, quer dizer, serviram para avaliar a qualidade ou o desempenho das questões⁸⁵. Servindo a essa função, essas questões seriam retomadas pela FLEM nos testes seguintes, e por isso, ela não

⁸⁵ As questões de pré-teste e sua função foram discutidas na etapa que trata do desenvolvimento de testes.

poderia divulgar as suas respostas corretas. Para os professores, isso foi inadmissível, pois todo concurso público divulga seus gabaritos. Para eles, este mecanismo serviu ao interesse da SEE/BA de limitar ao máximo o número de professores certificados e, portanto, de professores melhor remunerados.

Tal como no processo para dirigentes escolares, os professores realizavam a sua inscrição via correio ou *Internet*. Pagavam quatro reais porque tinham que comprar o Manual do Candidato impresso quando faziam as suas inscrições nos correios. Na *Internet*, o manual poderia ser acessado livremente. O representante da FLEM alegou que esse valor repassado ao professor

não cobria nem os custos do manual. E era desejo da SEE/BA que não se cobrasse. Era só pra não se transformar numa distribuição livre e dar um prejuízo enorme para o estado, porque todo mundo pegava o manual e não fazia nada. Era um valor pra limitar um gasto excessivo do estado.

Quer dizer, este valor “simbólico” (não tão simbólico se somado a todos os outros com os quais o professor tinha que arcar para fazer o exame, como transporte, hospedagem – pois o exame era concentrado nas cidades com maior número de candidatos –, alimentação, livros e materiais para estudo, e se considerada a situação econômica da maior parte dos professores⁸⁶) foi transformado em um obstáculo concreto para evitar uma possível banalização de recursos públicos, os quais provêm da arrecadação de impostos da população e que a esta deveriam retornar. Nesse sentido, a venda de manuais serviu como forma de contenção de gastos públicos e, ao mesmo tempo, como patrocínio de parte daqueles que foram gastos num processo de certificação que se dizia gratuito.

2.4.2.2 A certificação do professor de disciplina⁸⁷

Pelo fato de serem 15 as áreas que, de algum modo, chegaram a passar pelo processo de certificação, analiso o exame do professor de disciplina apenas de modo genérico. Estudar o processo de cada uma das áreas, as bibliografias recomendadas para estudo pela FLEM para cada uma delas, bem como os seus padrões de competências exigiria outros estudos.

⁸⁶ A professora de matemática aprovada no exame e o professor contrário à certificação observaram que a maioria dos professores baianos são pessoas pobres e não têm computador em casa, muito menos acesso à *Internet*.

⁸⁷ Todos os aspectos que não apresentei nesta seção, mas o fiz nas demais, buscou evitar uma repetição desnecessária.

O primeiro exame de certificação do professor de disciplina ocorreu em 2004, depois de muita pressão da categoria, que queria que o governo do estado e a FLEM já o tivessem realizado um ano antes, pois isso havia sido prometido pelo primeiro. Em 13 de fevereiro de 2003, o governo estadual publicou o Decreto N.º 8.451 (BAHIA, 2003), que regulamentou a promoção na carreira via certificação para esses professores e também para os coordenadores pedagógicos.

Conforme este decreto e a Lei N.º 8.480, de 24 de outubro de 2002, que estabeleceu o plano de carreira, apenas poderiam realizar o exame os professores que tinham graduação em Licenciatura Plena e eram “integrantes do quadro efetivo do Magistério Público do Estado da Bahia” (BAHIA, 2002b, 2003). Professores aposentados, em estágio probatório e sem licenciatura plena não podiam fazer o exame. Este grupo, excluído de alcançar promoção na carreira e aumento salarial via certificação, era composto por um quadro significativo de professores, que criticou essa exclusão. Além disso, o exame do professor de disciplina inicialmente não contemplou todas as disciplinas, o que foi criticado pela categoria, já que isso promoveu certa divisão entre aqueles que podiam desfrutar de potenciais benefícios e os que não tinham esse direito. Posteriormente, todas as disciplinas foram contempladas, apesar de terem sido realizados apenas três exames de certificação.

O quadro abaixo explicita quais disciplinas foram contempladas no desenvolvimento do processo de certificação do professor de disciplina. Também apresenta os testes e as suas questões, a linha de corte⁸⁸ e o dia de realização e de divulgação da lista de aprovados.

⁸⁸ A linha de corte mostra, claramente, as expectativas da FLEM e da SEE/BA em relação à capacidade de acerto das questões pelos candidatos em cada área.

Quadro 5: Exame de certificação do professor de disciplina.

EXAME	TESTE	LINHA DE CORTE	DIA DO TESTE	DIVULGAÇÃO DOS APROVADOS
1º	TCGE (55 QME + redação)	68%	26/09/2004	03/11/2004
1º	TCE (100 QME) – grupo 1	L. Port. e Lit. – 63,3% Mat. – 62,3% His. – 62,9% Geo. – 63,2%	28/11/2004	20/01/2005
1º	TCE (100 QME) – grupo 2	Bio. – 63,4% Ciên. – 65,6% Fís. – 62,3% Quí. – 62,3% Ed. Fis. – 60,9%	23/01/2005	04/03/2005
1º	TCE (55 QME + redação na respectiva língua) – grupo 3	L. Esp. – 66,1% L. Fra. – 66,1% L. Ing. – 66,1%	23/01/2005	04/03/2005
2º	TCGE (55 QME + redação)	68%	27/11/2005	22/12/2005
2º	TCE (100 QME) – grupo 1	L. Port. e Lit. – 63,3% Mat. – 62,3% His. – 62,9% Geo. – 63,2% Bio. – 63,4% Ciên. – 65,6% Fís. – 62,3% Quí. – 62,3% Ed. Fis. – 60,9% Fil. – 65,6% Sociol. – 67,2%	29/01/2006	08/03/2006
2º	TCE (55 QME + redação na respectiva língua) – grupo 2	L. Esp. – 66,1% L. Fra. – 66,1% L. Ing. – 66,1%	29/01/2006	08/03/2006
2º	TCE de Arte (filmagem de uma aula prática de 50 minutos)	67%	16/03/2006	12/05/2006
3º	TCGE (55 QME + redação)	68%	23/07/2006	29/08/2006
3º	TCE (100 QME) – grupo 1	L. Port. e Lit. – 63,3% Mat. – 62,3% His. – 62,9% Geo. – 63,2% Bio. – 63,4% Ciên. – 65,6% Fís. – 62,3% Quí. – 62,3% Ed. Fis. – 60,9% Fil. – 65,6% Sociol. – 67,2%	26/11/2006	28/12/2006
3º	TCE (55 QME + redação na respectiva língua) – grupo 2	L. Esp. – 66,1% L. Fra. – 66,1% L. Ing. – 66,1%	26/11/2006	29/08/2006
3º	TCE de Arte (filmagem de uma aula prática)	67%	09/10/2006	28/12/2006

Fonte: ACERT (2006b)⁸⁹. Elaboração própria.

⁸⁹ Estas informações foram retiradas dos editais de abertura de inscrições e dos manuais dos candidatos ao exame de certificação para professor de disciplina. Podem ser acessadas no *website* <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=23&estado=6>>.

O exame do professor de disciplina era composto de dois testes eliminatórios, quer dizer, para poder fazer o segundo, o professor precisava ser aprovado no primeiro. Este, intitulado Teste de Competências Gerais do Educador (TCGE), era composto de 55 questões de múltipla escolha (QME) e uma redação. As QME buscavam avaliar no candidato o domínio dos seguintes padrões de competências: referenciais pedagógicos e norteadores do trabalho do professor (FLEM, 200?). A redação, por sua vez, pretendia avaliar o domínio que o candidato possuía da Língua Portuguesa. O TCGE era avaliado numa escala de 0 a 100 pontos, na qual a redação tinha peso 20 e as QME, 80. A forma de correção das QME e da redação é igual à do professor alfabetizador e dirigente escolar.

O segundo teste, Teste de Conhecimentos Específicos (TCE), era constituído por 100 QME, que buscavam avaliar se o candidato dominava os padrões de planejamento do curso, prática docente e conteúdos específicos da disciplina (FLEM, 200?). O professor de Arte, por outro lado, era avaliado por meio da filmagem de uma aula de 50 minutos. A correção das QME seguiu a orientação de correção das QME dos outros cargos certificados.

Os padrões de competência indicados acima eram disponibilizados pela FLEM na *Internet* para que o professor pudesse acessá-los e, assim, conhecer o perfil de professor que estava sendo desejado pela reforma educacional baiana. Com isso, o professor sabia o que era preciso para passar no exame: bastava se aproximar teoricamente ao máximo desse perfil. Além disso, a FLEM divulgava uma lista de assuntos de cada disciplina e uma lista geral de bibliografias que deveriam ser estudadas pelo professor para “facilitar” o seu sucesso no exame! Estas bibliografias, segundo os professores entrevistados, atualizavam os professores nas novas metodologias e nos “teóricos da modernidade” (DIRETORA DA APLB-SINDICATO). Entre os autores recomendados estavam César Coll, João Batista Araújo e Oliveira e Phillippe Perrenoud (ACERT, 2005g).

O processo de certificação apresentado acima pode parecer, do modo como foi explanado, talvez, pacífico, consensual entre os segmentos envolvidos, o que, na realidade, não sucedeu. O professor fez o exame de certificação porque buscava um salário melhor, antes de tudo. Diante da realidade salarial do professor brasileiro, isso é mais do que compreensível. Outros professores, no entanto, buscaram na certificação uma forma de mostrar a superioridade de seu esforço, crenças de que eram merecedores de um salário melhor em relação a outros, talvez, mais antigos na carreira, mas nem tão esforçados. Diante dessa questão, foi levantada a discussão sobre a adequação do critério tempo de serviço como forma de promoção na carreira. Em síntese, foi esta discussão que implicou na mudança do

Plano de Carreira do magistério em 2002, substituindo o critério tempo de serviço⁹⁰, do plano de carreira de 1987, por certificação. Entretanto, depois de ter resultado em reprovação maciça, os professores avaliaram que a política de certificação foi mais prejudicial do que benéfica à categoria docente.

Quando 16 anos de hegemonia carlista deram lugar a um governo representante da classe trabalhadora, os professores se animaram. Emergiram velhas expectativas, como a transformação da escola pública. O novo governo (PT) assumiu, suspendeu a certificação⁹¹ e produziu um novo plano de avaliação do professor, do aluno, do diretor, enfim, deu seqüência a uma era de avaliações que o governo FHC inovou, mas nem tanto assim. O novo, aqui, não era tão novo assim, como evidenciou o representante da SEE/BA:

O que se estuda hoje é outro modelo de certificação dos professores, que a gente quer chamar de avaliação de desempenho, até pra não ter a identidade ou não se confundir com o modelo de certificação adotado pela FLEM [...]. Certificação é avaliação de desempenho de professor. Nós estamos prevendo na nossa proposta, que não é norma ainda, avaliação de conhecimentos, de conhecimentos também, mas não é só. Então, acho que nenhum problema pra nós. Eu acho que até, inclusive, não eliminamos, não extinguímos a certificação como era feita. Não extinguímos. Estamos propondo um outro tipo de certificação. É o que nós vamos fazer para as eleições de dirigentes. Nós vamos certificar os candidatos (REPRESENTANTE DA SEE/BA).

A certificação foi suspensa. A SEE/BA justificou esta medida em função da continuidade dos mesmos indicadores educacionais. A certificação não melhorou a educação, nem o professor, afirmaram todos os entrevistados, com exceção do representante da FLEM. Mas a SEE/BA não admitiu ficar sem um plano de avaliação, começando a estudar a avaliação de desempenho que, na essência, carrega a mesma lógica da política de certificação: classificar, dividir, separar (linha de corte), diferenciar os professores em bons e maus. A SEE/BA acredita que isto, sim, vai melhorar os indicadores educacionais da Bahia. Mas como, se a lógica interna desta proposta se assemelha à lógica interna da certificação? Problematizando a lógica meritocrática da avaliação de desempenho e da certificação de professores, este estudo evidencia que as políticas educacionais dos governos PFL/DEM e PT,

⁹⁰ É importante lembrar que o representante da SEE/BA da atual gestão também criticou o tempo de serviço como critério para a promoção do professor na carreira. O governo atual suspendeu a certificação, mas não recuperou o tempo de serviço como critério para tal fim. Apesar de afirmar que o Plano de Carreira de 2002 está em discussão, que não existe nada definido, a SEE/BA praticamente substituiu a política de certificação pela avaliação de desempenho docente. Experiências de avaliação de desempenho na América Latina (Chile, Peru) e em Portugal têm mostrado que esse processo é bastante polêmico, se deparando com a forte crítica e resistência das categorias docentes desses países e suas entidades representativas.

⁹¹ O acordo de empréstimo com o BM para o Projeto Bahia encerrou em dezembro de 2006. A nova gestão da SEE/BA não demonstrou interesse pela renovação deste acordo, pois tinha “críticas sérias aos programas que foram implementados. Se gastou muito dinheiro”, afirmou o representante da SEE/BA, sem, entretanto, gerar melhorias significativas nos índices e indicadores da educação pública baiana.

originariamente antagônicos, foram alteradas apenas na aparência. A continuidade da publicação do manual “Gerenciando a escola eficaz” (BAHIA, 2007A), a priori, insignificante, é um exemplo disso. Então, até que ponto 16 anos de hegemonia carlista, conservadora foram realmente rompidos e superados com a troca de governo? Os professores, alvos da nova política de avaliação, é que poderão concretamente avaliar.

Os governos que decidem avaliar o professor, porque acreditam que ele é, ao mesmo tempo o problema e a solução do problema, argumentam que ser avaliado/certificado é uma opção. Nessa lógica, receber um salário melhor ou pior, ser constrangido ou não diante de alunos e colegas, ficar ou não no cargo, é uma adesão voluntária. Acreditam que se o professor não tem vontade de aderir, ele deve ser respeitado em sua vontade, o que, aliás, facilita a vida de quem coloca o funil, porque reduz a pressão em busca daquilo que o governo é tão empurrado a controlar (quando adota o modelo gerencial de administração proposto, entre outros, por OM): melhores salários para todos os seus servidores. Por outro lado, a exclusão do funil pode provocar, com o tempo, pressões sobre o governo, oriundas da mobilização e organização maciça dos professores por meio de suas entidades representativas. As implicações da política de certificação sobre o professor, a categoria e a carreira docente e as reações dos professores diante dela indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, a consciência de classe é um caminho a ser construído. Esse é o tema a ser tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE CERTIFICAÇÃO SOBRE O PROFESSOR, A CATEGORIA E A CARREIRA DOCENTE

Numa tentativa de explicar dialeticamente a política de certificação de professores, apontei, na introdução e no primeiro capítulo, o contexto econômico e político no qual ela se insere. A partir desse contexto analisei os documentos de maior relevância produzidos por OM e nacionais sobre o tema, e articulados a esses documentos, as recomendações, posicionamentos e críticas de alguns intelectuais quanto à certificação de professores. No segundo capítulo, abordei uma experiência de certificação de professores realizada no estado da Bahia. Destaquei seu contexto de formulação dentro da reforma educacional implementada pelo governo do estado em 1999, com a parceria da FLEM, e o enfoque gerencialista adotado por ambos em suas ações. Nesse capítulo, outras instituições e intelectuais também aparecem como divulgadores e defensores da política de certificação de profissionais da educação. Neste terceiro capítulo, a partir das discussões realizadas nos capítulos anteriores, analiso as implicações da política de certificação sobre o professor, a categoria e a carreira docente. Os elementos discutidos neste capítulo foram sistematizados a partir das entrevistas realizadas com os professores, dirigentes escolares e as instituições envolvidas com a política de certificação ocupacional na Bahia.

3.1 As implicações da política de certificação ocupacional sobre o professor

A implementação do Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação, como expressão da reforma educacional de cunho gerencial empreendida pelo governo do estado da Bahia, gerou uma série de conseqüências sobre o professor. Infelizmente, os efeitos produzidos contrapõem-se aos anunciados pela SEE/BA e a FLEM quando da implantação desta política. Anunciou-se com ela, principalmente, os objetivos de: reconhecer a competência do professor e recompensá-la com promoção na carreira (mudança de classe) e aumento salarial; promover a atualização e aperfeiçoamento contínuo do professor; elevar a sua auto-estima; e, com tudo isso, melhorar a qualidade da educação pública baiana, expressa pelo desempenho dos alunos nas avaliações. Mas, com poucos

professores aprovados no exame de certificação⁹², os resultados alcançados mantiveram-se distantes dos objetivos propostos. Diante disso, eu afirmo que não faltou clareza, por parte da SEE/BA e da FLEM, na definição dos objetivos do projeto de certificação, mas que foram esses mesmos os resultados esperados, que não podiam, entretanto, ser divulgados devido à sua insignificante repercussão na melhoria dos indicadores educacionais do estado da Bahia. A realidade educacional da Bahia, que não se alterou, segundo os entrevistados (com exceção do representante da FLEM), evidencia a adequação desta hipótese.

Diante do quadro maciço de reprovação nos exames, a política de certificação deixou os professores angustiados e depressivos, segundo a professora contrária a esta política. Entretanto, analisou que eles não estão depressivos somente por causa da certificação:

Por vários motivos, não só da certificação. Dentro da escola, a certificação é como se fosse um ponto de apoio pra melhorar um pouco o salário. Mas o que tem dentro da escola hoje? Sucateamento dos serviços públicos; o profissional da educação é colocado como responsável pela crise dos serviços públicos; a escola está caindo aos pedaços; é refém do tráfico; hoje temos a enturmação etc. E tudo que hoje está colocado em nível da crise do serviço público, o profissional da educação é responsável no seu segmento (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

De acordo com esta professora contrária à certificação, muitos professores fizeram o exame escondidos, com medo de que se não passassem alguém descobrisse. O professor estava inseguro por causa do medo de ser reprovado. A professora relatou:

Existia um pessoal que fez e outro que nem sabia. “Você soube, fulano estava lá, não disse nada, mas foi”. Então criou aquele clima de desconfiança, do medo, do fazer escondido. [...] As pessoas me ligavam desesperadas, ou porque perderam a primeira etapa, ou porque perderam a segunda, ou porque iam fazer escondidas. O pessoal ia escondido pra ninguém saber, com medo de ser ... Ainda teve a história do medo de alguém saber que eu não passei, porque eu não fui aprovado. “Encontrei fulano lá fazendo a certificação”. Se escondiam, imagina, a insegurança era tanta. Insegurança do medo de ser reprovado. Ele estava sendo medido naquele momento, avaliado. Então ia fazer certificação sem comunicar que estava fazendo a certificação [...], até por saber realmente que não sentou nem para se preparar para se submeter a uma avaliação (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

⁹² E mesmo que a maioria tivesse sido aprovada talvez esta política não teria repercutido sobre o desempenho dos alunos, já que o professor certificado não mudou a sua forma de trabalhar, segundo os entrevistados.

As professoras de matemática e química aprovadas no exame de certificação confirmaram que professores fizeram o exame escondidos pelo mesmo motivo apontado acima: medo ou vergonha de “perder”⁹³ e dizer que perdeu”:

Teve muitos professores que se inscreveram escondidos. Você acredita? Colega da gente, que eu encontrei no dia da prova. Eu disse: você se inscreveu? Aí ele: “não diga a ninguém que eu me inscrevi. Não quero que ninguém na escola saiba que eu me inscrevi”. Eu acho que era receio de perder e provar que é porque não sabe. E quando você foi aprovado, chegou na escola, aí todo mundo: foi aprovada, parabéns! Como se fosse uma coisa que fosse provar conhecimento, que eu acho que não provou nada (PROFESSORA DE QUÍMICA APROVADA).

Não, até porque eles comentaram em outra escola, assim tipo: fez certificação e não passou! (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

Muitos professores fizeram a inscrição escondidos e pediram para os colegas manterem sigilo sobre isso. Daí se não passassem, ninguém ficava sabendo, mas se passassem, desfrutavam do reconhecimento profissional dos colegas e das vantagens salariais.

Segundo a professora de química, os alunos também ficaram sabendo do desempenho de seus professores no exame de certificação e emitiram juízos sobre ele. A professora de matemática comentou:

Até para o aluno acabou chegando. É complicado você perder na certificação, que o aluno joga na cara. [...] teve certificação de direção também, e houve um diretor, inclusive, que ele fez várias vezes a certificação - porque sempre tem - e ele não foi aprovado na época. Inclusive, ele já é exonerado, viu? Mas aí tem os alunos que ficavam cobrando dele: “você não foi certificado, como é que pode dirigir a escola?” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

O professor contrário à certificação também assinalou que os alunos fizeram comentários sobre os professores reprovados no exame, “muitos sabendo da capacidade

⁹³ Os entrevistados usaram freqüentemente a expressão “perder” para referir-se aos professores ou dirigentes escolares que reprovaram no exame de certificação. A conversa informal com uma professora indicou que esse termo é compreendido no sentido de que, enquanto o professor aprovado ganhou um aumento salarial e mudou de classe, o professor reprovado não perdeu nada, nem ganhou nada, ele “deixou de ganhar”. Em outras palavras, o professor reprovado teria perdido a oportunidade de mudar de classe e obter um salário melhor. Contudo, o professor não “deixou”, pois ao efetuar a sua inscrição no exame almejava ser aprovado e conseguir os dois principais benefícios oferecidos pela SEE/BA. Portanto, perder não foi a opção dos professores quando eles se inscreveram no exame de certificação. Se, em relação a si próprio e aos colegas reprovados, a reprovação significou a “perda da oportunidade” de um salário melhor e de uma classe superior – estou colocando apenas em termos salariais, mas não se limita a isso –, em relação aos seus pares aprovados, a reprovação constituiu uma real diminuição de salário e de classe.

daquele professor”. A reprovação teria deixado os professores descontentes:

Quando o aluno sabia que o professor não foi aprovado no exame de certificação, havia os comentários na escola. Houve comentários na escola: o professor não foi aprovado. Muitos sabendo da capacidade daquele professor. O professor ficava descontente pelo desmerecimento dessa não-aprovação, dessa não-classificação e saber que outro professor, que não tinha probabilidade de ser aprovado, teve o merecimento da classificação. O professor ficou descontente e deprimido pelo desmerecimento dessa não-aprovação (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Então a certificação criou um clima de desconfiança, de medo, de sigilo. Nenhum professor queria virar notícia entre os colegas por ter reprovado no exame, uma vez que estes conversavam sobre “quem perdeu, quem estava na prova, quem fez em tal escola e disse que não ia fazer” (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO). Além da exposição nas conversas, alguns professores reprovados (e também os aprovados) tiveram seus nomes publicados no mural de algumas escolas, como explicou a professora contrária à certificação:

Eu fui à escola que aconteceu isso. Os professores comentavam revoltados o fato. Estava uma briga. A educação hoje é tida como um mercado. Virou uma empresa rentável. A educação vira uma mercadoria e o professor é o que nesse processo todo, de se publicar no quadro quem passou na certificação e quem não passou? Isso foi muito cruel (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

O representante da FLEM argumentou que a Fundação não divulgava as notas dos candidatos para não criar um clima de competição entre os professores, como se o “corte” entre aprovados e reprovados e a publicação dos aprovados no Diário Oficial do Estado e na *Internet* já não fosse motivo suficiente para criar tal clima. Por outro lado, o representante da FLEM notou que

existia, de fato, uma situação complicada no próprio ambiente de trabalho, porque terminava que você sabia do certificado e do não certificado. [...] a prova era num ambiente que todo mundo se via. Os certificados eram publicados no Diário Oficial. Então, era uma coisa muito pública. Alguns reagiam dizendo que a prova era ruim, que não sabiam fazer. Então a primeira coisa era negar o processo. Mas insistam, e num dado momento estavam numa segunda, que também era uma leitura muito interessante (REPRESENTANTE DA FLEM).

Não era possível ao professor esconder que faria a prova porque ela era realizada num ambiente em que todos se viam. Por outro lado, mesmo que os professores negassem o

processo, eles aproveitavam os testes seguintes, nos quais estavam automaticamente inscritos, para tentar novamente aprovação. O vice-diretor expôs que quando realizou o primeiro exame para professor, reprovou. Ele questionou:

por que eu perdi? Porque eu não li os PCN. Deixei passar batido [...]. Na segunda vez eu peguei os PCN e passei. O que garante que eu seja uma boa professora porque eu passei? Nada garante. É o que acontece com muita gente. Muitas pessoas estudam, estudam, estudam e passam. A certificação não qualifica; não diz que o professor é melhor (VICE-DIRETOR).

Para a assessora da SEE/BA, a reprovação do professor causou-lhe muita ansiedade:

Então, interessante se você colhesse depoimentos de pessoas que fizeram essas provas, porque elas eram muito sofridas. As pessoas ficavam assim tipo que traumatizadas. [...] Elas se tornavam incompetentes naquilo que se propuseram a fazer. Imagine! Diante da própria comunidade escolar! [...] Eu falei pra ela, professor [referindo-se ao representante da SEE/BA], da ansiedade que o professor ficava quando ele não era aprovado em determinada etapa; que ele buscava a SEE/BA para questionar onde foi que ele falhou, em que ele precisava se aprofundar e não se tinha essa resposta e nem tinha esse acesso [porque a SEE/BA somente recebia o banco de certificados da FLEM para pagar o CET] (ASSESSORA DA SEE/BA).

O professor se sentia mal por ter sido reprovado e por não saber em que havia ido mal, explicou o representante da SEE/BA. Situação que se agravava pelo fato de o professor não poder discutir o seu desempenho com a SEE/BA e a FLEM, já que ele não podia entrar com recurso para rever as questões.

Na visão do representante da FLEM, as maiores perdas para o professor reprovado foram a falta de reconhecimento e a perda salarial:

[Perda] salarial e acho que teve um desgaste também por aquele reconhecimento: poxa, eu sou professor há tanto tempo, faço uma avaliação e não tenho sucesso. Isso gerou movimentos muito interessantes. Você via professor se reunindo pra estudar, pra discutir, pra querer saber por que é que aquele plano de aula dele tinha problema, por que, como a prova era em cima de situações concretas de sala de aula, ele se embaraçava.

Todos os entrevistados confirmaram a existência de um alto índice de professores reprovados no exame de certificação. A FLEM (2005b, p. 1) expressa que “a média de aprovação nos testes oscila entre 30% e 40%, dentro dos padrões mundiais”. Quer dizer, no mundo capitalista, marcado pela dialética da exclusão-inclusão, 100% das pessoas não podem se dar bem. O mérito está exatamente no diferencial, naquilo que poucos dispõem, e não

naquilo que todos dispõem. Se não pudesse avaliar e classificar o mérito das pessoas, a certificação não teria sua razão de ser. O professor, sem qualificação, isto é, não dispondo de condições diferenciais, ansiava por um resultado ruim no exame. O fato de a SEE/BA não ter oferecido cursos aos professores, conforme crítica levantada por eles, contribuiu para dificultar a sua aprovação.

O professor contrário à certificação ressaltou que, quando o professor ganha um salário melhor, ele se motiva mais. Entretanto, com a certificação, os professores não se motivaram porque poucos foram certificados. Mesmo as professoras aprovadas disseram que não se sentiram motivadas pelos benefícios adquiridos⁹⁴, continuando a ser as mesmas professoras que eram antes da implementação da certificação:

Certificação, aquele incentivo financeiro, não foi suficiente pra modificar a escola, porque, por exemplo, a professora de química aqui, ela faz experiência, ela busca, ela faz coisas porque é uma coisa dela, que ela traz a metodologia que ia conseguir isso. Ela continuou a mesma professora. A certificação não ajudou a gente nisso, até porque a escola continua a mesma (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

Não mudei nada depois da certificação. Continuo a mesma professora. Continuo a mesma. (PROFESSORA DE QUÍMICA APROVADA).

Aumento salarial e mudança de classe foram considerados pelos representantes da APLB – Sindicato, da SEE/BA, professores e dirigentes escolares entrevistados as únicas motivações para submeter-se à certificação, porque o salário do professor é “brincadeira” (VICE-DIRETOR). Para o vice-diretor, a certificação

não mudou absolutamente nada. A certificação de professores foi apenas uma forma, pelo menos é o que eu penso, do professor mudar de classe e melhorar o salário. Porque, pra mim, isso aí não qualifica; não diz que o professor é melhor. O que vai qualificar ele, dizer se ele realmente é uma pessoa qualificada é a prática de sala de aula; é como ele se utiliza da metodologia dele e da didática dele pra dar aula aos alunos. Porque tem professor que passou, mas que é um fiasco. Então isso não diz absolutamente nada, na minha opinião (VICE-DIRETOR).

⁹⁴ Os benefícios foram tão insignificantes para estas professoras que elas não se lembraram de quanto haviam recebido de aumento salarial. Os valores informados por elas não se aproximam do percentual de 21% que encontrei analisando os dados do plano de carreira. As professoras informaram algo em torno de 5 ou 10%, 30 ou 50 reais.

Essa visão de que o professor somente fez certificação para receber um salário melhor destoa da compreensão da FLEM e da gestão anterior da SEE/BA de que a certificação veio para elevar a qualidade da educação pública baiana.

Por trás deste discurso de aparente busca da qualidade está a “preocupação” da SEE/BA e da FLEM com a conversão do professor concreto no professor ideal, cujas competências foram delineadas pela FLEM tomando como base uma escola considerada por ela modelo: a escola eficaz. Se, para essas instituições, a escola eficaz, baseada no gerencialismo, é o padrão, a intenção da política de certificação, direcionada para a promoção dos princípios desse modelo de administração na escola pública baiana, é apoiar-se nas metas para justificar os meios; responsabilizar e culpabilizar o indivíduo-professor; promover a livre concorrência entre pares para produzir uma hierarquia de méritos e uma correspondente hierarquia de salários e dividir, diferenciar e individualizar os professores, suas perdas e suas conquistas.

O benefício salarial concedido somente aos certificados, portanto, a um pequeno grupo de professores, não contribuiu para a melhoria da qualidade da educação, avaliou a diretora da APLB – Sindicato:

Era uma diferença considerável de aumento que dava na categoria. Mas isso não ajudou a melhorar a qualidade da educação no estado. Ela não contribuiu de fato. A certificação em si não é um mecanismo que vá contribuir para a melhoria da qualidade. É claro que o professor estudou. Tudo que você consegue, você eleva o seu conhecimento. É óbvio (DIRETORA DA APLB-SINDICATO).

Os entrevistados, com exceção do representante da FLEM, concordaram com a afirmação de que, apesar de o professor ter estudado, a escola, o professor e a sua prática pedagógica não mudaram.

A certificação dos conhecimentos teoricamente atualizados do professor não poderia ter garantido uma educação de qualidade superior porque o professor não estudou para esse fim. O fato de o professor ter feito o exame não significou que ele estava de acordo com os propósitos e princípios da política de certificação. O professor estudou sozinho tendo como horizonte um salário individual melhor, já que a categoria docente está sofrendo com a desvalorização salarial e o desprestígio social. Nesse sentido, a adesão dos professores não se remeteu à política de certificação, mas à possibilidade de um aumento salarial significativo se comparado aos aumentos salariais reais concedidos pelo governo do estado da Bahia (que não se cansa de tentar convencer os professores de que eles são bem pagos) (BAHIA, 2002c).

Além disso, com exceção do representante da FLEM, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que a certificação não avaliou a qualidade do professor, expressa, no entendimento deles, sobretudo pela qualidade de sua prática em sala de aula. Para os professores e dirigentes escolares, são os professores esforçados e competentes em sala de aula que possuem mérito e isso não foi atestado pelo exame de certificação da FLEM. Por isso, avaliam que essa política não reconheceu os bons professores. Além disso, muitos professores teriam sido prejudicados, entenda-se reprovados, em função dos critérios de correção dos testes, “porque muitos colegas nossos são ótimos [...], fazem um bom trabalho, são competentes e perderam” (PROFESSORA DE QUÍMICA APROVADA).

Outro fator que prejudicou o desempenho dos professores no exame, de acordo com os entrevistados, foi a não-oferta de cursos de qualificação por parte da SEE/BA. Somado a isso, a consideração de que o exame se constituiu de provas pontuais⁹⁵, que não avaliaram a qualidade do trabalho do professor em sala de aula, uma vez que

tinha professor que fazia tudo em sala de aula, que tinha compromisso e foi reprovado na prova; enquanto outros, que não estavam nem aí, foram aprovados e certificados (DIRETOR DA APLB - SINDICATO).

Muito embora a lei prevesse cursos, o governo só fez curso para a primeira turma do nível fundamental. Pra mais ninguém. Isso contrariou a lei. O professor se preparava às suas expensas. Alguns tinham dificuldade até de ler a vasta bibliografia que lhe foi passada. Uma vasta bibliografia. Livros que não se encontrava na praça, no mercado (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Para o professor contrário à certificação, esta política

implicou satisfação para uns e insatisfação para a maioria, porque esses exames não trouxeram a avaliação global do professor, só uma parte intelectual. O exame não avaliou a competência propriamente dita do professor. Tinha professor que estava doente e fez, e foi promovido. Professor descompromissado fez e teve a sorte de ser promovido. Pra mim, gerou mais insatisfação. [...] Este professor, às vezes, era relapso, faltoso, até mais novo, e se mais novo, mais recém-saído de universidades, [portanto, mais qualificado para] responder questões atuais (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

⁹⁵ A pesquisadora da FACED sinaliza que a prova pontual, a princípio, não é o problema, podendo acontecer num determinado momento. A crítica que a pesquisadora faz é se os testes usados pela FLEM deram conta de medir a aptidão do professor para o exercício de seu trabalho. Nesse sentido, a questão central não está no momento da avaliação, mas no modo de realizá-la. A pesquisadora explica: “você não nega, *a priori*, a idéia do momento singular para poder determinar essa aptidão, pois atitudes, comportamentos e competências exigidos para dirigir uma escola podem ser captados num determinado momento. O problema é como que isso é captado. Não é o caráter da medida, é o conteúdo da medida”.

O representante da FLEM notou que a certificação não objetivava avaliar conhecimentos, porque isso já havia sido feito no concurso ao qual os professores se submeteram para ingressar no magistério:

Nós entendemos a certificação como um processo de avaliação que atesta competências (conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes); conhecimento aplicado. Então, um saber-fazer. Não é só o saber. Não é me dizer de memória o que ele já aprendeu e já disse até no concurso. É ele me dizer como que, no dia-a-dia, ele faz a transposição do que ele aprendeu para o exercício profissional. Então nós estamos nos apoiando no conceito de saber-fazer e ter uma atitude favorável ao fazer [...]. Avaliar competência não é simples, porque não é conhecimento apenas, ele é aplicado em situações ocupacionais (REPRESENTANTE DA FLEM).

A política de certificação visava avaliar o quanto o professor dominava as competências básicas de seu cargo. O representante da FLEM comentou que fazer essa avaliação não é uma tarefa fácil, sobretudo diante da briga com o servidor público,

que não é brincadeira, com os não aprovados. [...] Falar em [avaliação] é uma loucura, e ainda falar numa avaliação que você vai dizer certificado/não certificado na área pública, é uma briga ótima (REPRESENTANTE DA FLEM).

A esse respeito, Hashimoto (2004b), então Diretora de Formação e Aperfeiçoamento da ACERT, previu:

temos que compreender, que se trata de uma inovação que rompe com os paradigmas que vigoraram até agora, portanto, há resistências. Mas, como toda resistência humana, acaba; e minha expectativa é que este dia está próximo [sic].

Bem, até hoje, a resistência dos professores à política de certificação, apesar desta ter sido suspensa, não acabou, pelo contrário, aumentou, porque os professores reprovados, que compõem a maioria, não estão contentes. Eles consideraram o exame injusto diante do fato de que já entraram na carreira do magistério por aprovação em concurso público. Por que teriam que prestar provas novamente?

A professora de matemática advertiu que a valorização do professor aprovado levou à desvalorização do reprovado, que se sentiu humilhado e com baixa auto-estima. Isso, somado ao fato de que a certificação não avaliou a qualidade do professor - aprovando, muitas vezes,

professores sem compromisso e faltosos -, contribuiu, na opinião dos professores entrevistados, para criar um clima de competição entre os professores, disseminando sentimentos como a inveja e a injustiça. Alguns depoimentos revelaram que o exame de certificação foi percebido como injusto até mesmo pelos professores aprovados nele:

O governo não deu apoio. Os professores da rede pública do estado da Bahia são pessoas pobres, como eu. Somos carentes de tudo. Então fazer um estudo, uma pós traz ônus e a gente não tem como cobrir isso. Então quem estudou, estudou sozinho, de outras maneiras e foi sacrificante. Então você encontrou poucos contatos, poucas pessoas aprovadas por conta disso, porque ele cobrou uma coisa que ele não estava dando. Então pessoas que estão há muito tempo em sala de aula, que não tinham reciclagem, nem nada, tinham que fazer certificação. Então foi um processo injusto por conta disso (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

De acordo com a assessora da SEE/BA, a política de certificação incentivou a competitividade entre aprovados e reprovados:

Eu acho assim. No início do processo [gerou] uma competitividade. Não se trabalhou [nos professores] a certificação mesmo, qual era o objetivo da certificação. Então, eles achavam assim: se você era certificado, então você não tinha direito de ser retirado do cargo, é o cargo condicionado. [...] Ele se sentia até como se ele não pudesse perder o cargo: “porque eu sou certificado!” Foi uma filosofia muito ruim. [...] Então eles tinham uma competitividade no sentido do que não passou. E tinha professor mesmo da rede que a competência dele só era avaliada se ele tinha passado nessa certificação. Você está entendendo? Em detrimento de outro que não tinha a certificação (ASSESSORA DA SEE/BA).

Esse trecho evidenciou que parte dos professores aprovados no exame esperava desfrutar de determinados privilégios em relação aos demais. A professora de matemática acrescentou que o professor tinha “medo de perder a vaga”, apesar de a certificação não ter sido utilizada para esse fim. Ela supôs que a certificação teria criado um clima muito mais competitivo se fosse utilizada pelo governo para reservar vagas aos professores certificados.

A diretora da APLB – Sindicato comentou que a certificação criou um clima ruim dentro da escola porque os professores aprovados acreditavam que mereciam certos privilégios em relação aos outros. Com base neste e em outros problemas, constatou que a certificação trouxe mais prejuízos do que benefícios à carreira. A certificação,

num primeiro momento, criou um mal-estar dentro da escola, porque ela criou uma elite de professores que se achavam: “porque eu sou certificado”, “eu estou bem”, “eu sou bam-bam-bam”, “e você que não é, você não é

nada”, chegando ao ponto de alguns, na hora de distribuir a carga horária, dizerem: “mas eu sou certificado, ele não é”, sendo que ambos os professores tinham graduação. Mas ele achava que tinha que ter privilégio porque ele conseguiu lograr êxito nesse tipo de certificação. Era implícito. Eles não diziam, mas no fundo se sentiam assim: “eu estou aprovado”. Os que não lograram aprovação [...] não tinham vergonha de dizer, mas os que lograram tinham prazer [...] de dizer: “eu passei na certificação”. E eles, num primeiro momento, pensavam em ter um *status* diferenciado, coisa que nós não permitimos. A legislação da distribuição da carga horária fala que prioritariamente é a formação. A formação que nós estamos entendendo é a formação inicial e não a continuada, a que eu consigo depois, porque quando eu ingresso no estado, eu ingresso pela minha formação inicial. Então, se depois, ao longo de minha carreira eu faço cursos, eu elevo a minha condição, eu dou continuidade a minha formação, isso vai servir, é claro, pra eu obter alguns avanços na minha carreira. Mas isso não significa que eu vou ser melhor ou pior do que o meu colega, que por essa ou por aquela condição não pôde, ou não fez, ou não participou [do exame de certificação]. Então nós entendíamos que a certificação estava se constituindo num mecanismo mais de discriminação do que num mecanismo positivo para a carreira. Ela chocou o social. Você via na prática que ela tinha esses pontos negativos (DIRETORA DA APLB - SINDICATO).

A professora contrária à certificação também relatou a existência de um clima ruim dentro da escola:

O pessoal não estudou e ficou uma competição dentro das escolas, porque aqueles que não conseguiram ser aprovados, a escola criou uma celeuma, uma desavença e se viraram como incompetentes. Aqueles que conseguiram ser aprovados seriam os especiais dentro da escola. Eram os competentes da escola contra os incompetentes. Então criou uma divisão dentro do espaço escolar (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

O representante da FLEM explicou que, “do ponto de vista pessoal”, o professor aprovado desfrutava da valorização e reconhecimento do mérito, e “do ponto de vista salarial”, ele avançava uma classe e recebia “um acréscimo de 25% no salário a cada processo de certificação”:

Então se ele era classe A, passava pra B. A cada três anos ele tinha a chance de passar por um processo de certificação e avançar na classe da carreira. [...] era uma possibilidade de o estado separar aqueles que se esforçavam mais, se empenhavam, daqueles que simplesmente passavam num concurso e ao longo do cargo foram se desinteressando (REPRESENTANTE DA FLEM).

Na opinião do diretor, no âmbito escolar, a certificação promoveu a atualização da equipe, que modificou a sua prática de acordo com essa atualização, melhorando o desempenho da escola. A certificação teria possibilitado a reciclagem/capacitação dos professores e levantado a auto-estima dos aprovados. E “o impacto maior é das pessoas de fora” verem que você é certificado (DIRETOR). Para o representante da FLEM,

o grande ganho foi o professor se colocar como alguém que precisava estudar. [O professor buscava saber] que discussão é essa que está tendo em torno da educação, que ele precisava, de algum modo, entrar nessa discussão. Foi algo muito qualitativo (REPRESENTANTE DA FLEM).

Na visão da diretora da APLB, “o impacto é muito significativo do ponto de vista do professor que foi reprovado, porque ele vai querer ver por que ele foi reprovado”. Entretanto, destacou que a certificação

deveria gerar um impacto bem maior sobre o trabalho do professor [...] um grande impacto: melhorar a qualidade da educação nas escolas; dar um incentivo maior aos professores. Mas a gente viu que a questão foi tão traumática na categoria, que ela não gerou um impacto sobre a qualidade. Ela causou mais um trauma, porque fazer a prova era mais um trauma do que algo em que fosse reverter para a melhoria do meu trabalho docente. Eu tive que estudar naquela tensão porque eu tinha que aprovar pra mudar a minha classe. Então era algo que me causava transtorno e não me causava prazer, por eu estar ali, fazendo aquilo. E também associar a certificação com o trabalho docente. Eu acho que esse foi o pior processo de certificação, porque é solto, ele está dissociado. Eu fiz a prova, por isso eu posso dizer de cátedra. A prova cobra. Nela caíam questões como planejamento e tal. Algumas perguntas eram voltadas para o meu dia-a-dia. Só que não é o reflexo no diário. Não basta você fazer uma certificação hoje e daqui a três anos se preparar para refazer, pra ganhar outra classe. Eu acho que [...] a promoção do professor [...] precisa ser de uma outra forma. Precisa ter um acompanhamento mais efetivo. Inclusive, nós também não estamos concordando com o projeto que está sendo discutido no governo atual, que é avaliação de desempenho. Conseguimos derrubar a certificação, mas o governo quer implementar avaliação de desempenho e mantém a prova de conhecimento específico. Coisa que nós ainda não concordamos, eu pelo menos (DIRETORA DA APLB).

Para o diretor da APLB, a certificação afetou o trabalho do professor na medida em que lhe estimulou a ler as obras dos teóricos da atualidade⁹⁶, condição considerada por ele fundamental para obter a aprovação no exame de certificação. A diretora da APLB apontou

⁹⁶ Referência aos autores das bibliografias indicadas pela FLEM para a preparação dos candidatos. Estas bibliografias podem ser encontradas, entre outros endereços, em <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B7BCA6C8E-3403-43FE-863E-38945801F430%7D_Manual_Candidato_PD2_220805.pdf>.

que o exame de certificação exigiu dos professores mais estudo, o conhecimento das leis e das “questões da modernidade”. Mas observa que, apesar disso, a certificação afetou o trabalho do professor de uma forma mais negativa do que positiva,

pela tensão gerada. Era uma tensão muito grande, tanto que no dia da prova os professores iam muito tensos, como depois, pra esperar o resultado. Quando saía o resultado, assim: a vergonha de não ter sido aprovado, e o nome, de ser exposto; está no Diário Oficial ou não. Então tudo isso cria um certo constrangimento (DIRETORA DA APLB).

O diretor da APLB – Sindicato avaliou que o principal benefício da política de certificação à categoria foi o estímulo ao estudo, mas alerta que “havia um funil”⁹⁷, pois dos aproximadamente 42 mil professores da rede estadual, apenas 6.500 tiveram o direito de avançar da classe A para a classe B. A diretora da APLB observou que o projeto de certificação trouxe benefícios apenas “para esse grupo seletivo que conseguiu lograr a aprovação, que está hoje na classe B”. Ela acredita que a certificação

não ajudou a melhorar a qualidade da educação no estado [...] [porque] em si, não é um mecanismo que contribui para a melhoria da qualidade. É claro que o professor estudou. Tudo que você consegue eleva o seu conhecimento (DIRETORA DA APLB - SINDICATO).

Entretanto, o fato de o professor ter estudado e ter atestado as suas competências em um exame não garante que ele entrega essas competências à escola, analisou o representante da FLEM. O professor contrário à certificação lembrou que um professor aprovado é sempre “bem visto pela sociedade, porque demonstra que tinha conhecimento, capacidade, competência para se submeter a um exame e obter êxito”. Entretanto, na visão do representante da FLEM, essa demonstração não garante que o professor faz uso dos conhecimentos e habilidades certificados em sala de aula para construir um ensino de melhor qualidade. Com isso, admite que a certificação é um instrumento insuficiente para promover a melhoria da qualidade da educação – idéia oposta aos resultados positivos apresentados por Hashimoto (2004c).

Quando questionada sobre as justificativas anunciadas pela SEE/BA para implantar a política de certificação na Bahia, a pesquisadora da FACED/UFBA argumentou:

⁹⁷ A diretora da APLB – Sindicato explicou que o governo do estado da Bahia não fez uma certificação para que todos pudessem avançar na carreira. Ele estabeleceu um funil, definindo um determinado orçamento e dividindo-o por um determinado número de professores, o que não atingiu toda a categoria docente. Então o funil estava no orçamento e não na lei que estabeleceu o número de vagas por classe, conclui a diretora da APLB - Sindicato.

[...] entendo que isso parte de um movimento geral que se instalou no Brasil a partir do acordo com o BM, onde a questão de avaliar tudo passou a ser uma centralidade. E nesse percurso, a questão de avaliação toma o caráter da certificação também, diante dessa imposição da modalidade de certificar para dar conta de vazios que nós temos historicamente de formação. Então certifica sob uma perspectiva de respeito ao adquirido na vida, no mundo do trabalho e etc, que são, de modo geral, as razões mais amplas que se dão pra esse processo de certificação. O respeito ao que é adquirido por fora das instâncias formais de educação, qualificação e etc (PESQUISADORA DA FACED/UFBA).

Assim como o concurso público para o ingresso no magistério, a certificação seria mais uma barreira ou um

instrumento de regulação do mercado de trabalho, no sentido de deixar a responsabilidade pelo não-emprego àqueles que têm necessidade de usar a sua força de trabalho e não encontram postos de trabalho, porque é a lógica do desenvolvimento mais recente da economia internacional, que se tem com o avanço da tecnologia etc (PESQUISADORA DA FACED/UFBA).

Para os professores baianos, a certificação não se tornou uma barreira para a ocupação do cargo, como pretende o deputado Gastão Vieira com o PL N.º 1.088, de 2007 (BRASIL, 2007). A certificação de professores na Bahia possibilitou um acréscimo no salário do professor certificado e a sua promoção na carreira. A lei não estabeleceu punição para o professor reprovado ou que se negou a fazer o exame de certificação, porque se estava “trabalhando com um quadro do magistério instalado” (REPRESENTANTE DA FLEM). Desse modo, o professor não perdeu o cargo quando reprovou. O representante da FLEM explicou que o objetivo do sistema não era excluir o que não conseguia, mas diagnosticar a sua dificuldade para orientar a sua formação continuada e, assim, lhe possibilitar superar essa dificuldade. Esse foi o objetivo anunciado. Entretanto, as maiores queixas dos professores referiram-se exatamente à não oferta de cursos de qualificação por parte da SEE/BA para prepará-los para o exame de certificação.

Já, no caso dos dirigentes escolares, o governo instituiu, via Decreto N.º 7.684, de outubro de 1999 (BAHIA, 1999a), que possuir a carteira de certificação seria pré-requisito, a partir de 2002, para ocupar o cargo de dirigente escolar. Os dirigentes que ocupavam postos de direção tinham que sair do cargo se fossem reprovados na certificação. Nesse sentido, a certificação tornou-se uma barreira para a ocupação deste cargo que, antes, era preenchido por

indicação política⁹⁸. A pesquisadora da FACED/UFBA comentou que a certificação é “uma forma de estabelecer barreiras” para reduzir “a pressão no mercado de trabalho”, na medida em que um indivíduo só pode ocupar um posto se for competente, quer dizer, se possuir a carteira de certificação.

Em uma notícia intitulada “Certificação eleva empregabilidade”, a ACERT (2005j) procurou disseminar a idéia de que a certificação ocupacional, uma de suas maiores áreas de atuação, estava se tornando “um dos principais requisitos na hora de conseguir um bom emprego” em setores como informática, turismo e serviço público. Para esta fundação, ser certificado é um diferencial importante “que proporciona maior credibilidade e chances de colocação” no mercado de trabalho (ACERT, 2005j). Não ser certificado, nessa ótica, se torna uma barreira, um obstáculo. Esse entendimento da ACERT deixa explícito que, para ela, o problema do desemprego não está na falta de emprego, mas na responsabilidade dos indivíduos em não se esforçarem para tornarem-se certificáveis, diferenciáveis e, portanto, empregáveis. Nessa lógica, a responsabilidade pela não-conquista da certificação pela maior parte da categoria docente do estado da Bahia é dos próprios professores. A pesquisadora da FACED/UFBA manifesta uma posição contrária a da ACERT, argumentando que o problema do desemprego está

na falta de emprego, de trabalho e quanto mais você estabelece barreiras, [como a certificação,] mais você distancia o jovem de chegar ao mercado de trabalho, imputando a ele as dificuldades que não estão nele (PESQUISADORA DA FACED/UFBA).

Apesar da reprovação no exame não ter incorrido na demissão dos professores, ela se tornou impedimento para a mudança de classe e o recebimento de um salário 21% superior. Um fato interessante é que, apesar de muitos professores reconhecerem que estão desatualizados, eles não incorporam essa carência e a culpa da reprovação como suas. Há certo consenso na categoria sobre o que impediu uma maior porcentagem de aprovados no exame de certificação: falta de oferta de cursos de qualificação por parte da SEE/BA, forma de realização do exame e seu conteúdo, limitação do número de aprovados em função da contenção de recursos da SEE/BA, critérios de correção não transparentes, delimitação do exame a determinadas áreas, entre outros aspectos.

⁹⁸ A interferência política, tão abominada pela FLEM, não desapareceu com a certificação do dirigente escolar que, depois de certificado, ainda passou pelo crivo dos interesses políticos para assumir o cargo.

Os professores avaliaram que a não-realização de cursos de qualificação por parte da SEE/BA prejudicou-os enormemente, devido ao fato de que muitos deles haviam se formado na década de 1970 e, portanto, não conheciam os novos teóricos e as novas metodologias. Essa queixa apareceu constantemente nas entrevistas realizadas com os professores, dirigentes e diretores da APLB-Sindicato. Cito um trecho a título de ilustração:

A lei previa cursos para o professor fazer as provas do exame de certificação. Só houve um curso, que eu saiba. Foi para o nível fundamental. O primeiro. [...] Então, não houve mais outros cursos. [...] A lei constitucional prevê cursos, primeiro, pra qualificar o indivíduo, pra depois ele fazer a prova. O art. 39, que está citado nesse documento, diz que: “A União, os estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada para isso a celebração de convênios ou contratos entre entes federados”. Isso não ocorreu. [...] não houve curso para o professor fazer prova. O edital saía um catatau, um mundo de livros para o professor estudar. Com que salário o professor ia comprar livros pra estudar? O governo tinha que oferecer cursos (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Uma pergunta realizada a todos os entrevistados buscou conhecer até que ponto um exame que surtiu tantos efeitos negativos sobre o professor assegurou a sua qualidade. Esta pergunta, por explicitar o real, assume grande relevância quando contraposta aos motivos levantados pela SEE/BA para implantar a política de certificação: os professores não estavam atualizados com os conhecimentos de sua área; eles não eram diferenciados pelo seu mérito, apenas por tempo de serviço; eles não tinham as suas competências atestadas a partir de um padrão; o aluno não estava aprendendo e o ensino não estava gerando impacto sobre o desempenho do aluno nas avaliações externas. Estas justificativas anunciavam o que a SEE/BA esperava como resultado da implementação da política de certificação. Agora apresento o que ela, de fato, produziu, na visão dos entrevistados. A certificação não assegurou um professor de qualidade porque:

não mediu nada. Eu fiz sem estudar nada, no chute, porque tinha um bocado de nomes que eu nunca ouvi falar [e passei]. Muitos colegas nossos que sabem, que são bons professores, perderam. Então acho que não certifica ninguém, pra nada (PROFESSORA DE QUÍMICA APROVADA).

[Foi uma] avaliação pontual. [Não foi uma] avaliação progressiva, [que avaliou o dia-a-dia do professor] em sala de aula, nas atividades extra-classe, que são momentos que você poderia demonstrar que realmente seus conteúdos estão sendo bem aplicados, que você está tendo resultados,

porque a qualidade do seu trabalho está tendo retorno inclusive para o estado e por conta da clientela que são os filhos dos trabalhadores (DIRETOR DA APLB - SINDICATO).

Foi “um momento de prova. É hoje, amanhã, a prova já aconteceu [...]. Se a certificação fosse coisa séria”, teria possibilitado um espaço de preparação ao professor (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

Não, essa daí não, devido a como foi feito. Porque eu digo assim: professora tal está há um tempo sem se reciclar. Então o governo vai me dar um curso de metodologia, que eu acho que vai vencer, as novas metodologias, os novos teóricos. Eu vou fazer esse curso e vou fazer uma prova. Aí tudo bem. [...] [Mas fazer uma prova para mudar de classe] não mudou a sala de aula. Certificar o profissional passa por um bom salário, boa condição de trabalho, uma biblioteca para o professor, com livros pedagógicos (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

Nem um diploma de faculdade assegura que ele é de qualidade [Contudo,] teve uma melhora porque muitos colegas, mesmo, [parecia] que nunca tinham lido a LDB, a própria constituição, o estatuto do menor. Então foi uma forma das pessoas procurarem se inteirar do que estavam fazendo (DIRETOR).

Não mediu absolutamente nada. O que vai dizer se ele realmente é uma pessoa qualificada é a prática de sala de aula; é como ele se utiliza da metodologia dele e da didática dele pra dar aula aos alunos, porque tem professor que passou, mas que é um fiasco. Então [a certificação] não diz absolutamente nada (VICE-DIRETOR).

Apesar de perceber que a certificação não mudou a escola, a professora de matemática entendeu que o professor deve fazer provas, desde que precedidas de cursos de reciclagem. Além dos cursos e das provas, esta professora acredita que a avaliação do trabalho do professor em sala de aula contribui para garantir um professor de qualidade:

então eu vou ter meu coordenador, meu supervisor, meu diretor que vai supervisionar meu trabalho em sala de aula, o que eu estou fazendo. Vai ser um trabalho que ela vai saber como estou desenvolvendo tudo que aprendi. Aí vai funcionar (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

Já, os representantes da atual gestão da SEE/BA, depois de avaliarem que o projeto de certificação da FLEM não melhorou a qualidade da educação, afirmaram que a garantia de um professor de qualidade depende do modo como a certificação é realizada.

Os indicadores educacionais da Bahia mostram que [a certificação] não teve nenhum efeito na melhoria da qualidade do ensino, da educação. [...]Depende como ela for feita (REPRESENTANTE DA SEE/BA).

Um modelo só, como é que chama, meritocrático, de pagamento, não funciona (ASSESSORA DA SEE/BA).

O que funciona, na visão desses representantes, é o que a SEE/BA vai adotar agora no lugar da política de certificação da FLEM. Trata-se da avaliação de desempenho⁹⁹, que os professores e dirigentes escolares abordaram como a forma de avaliação que poderia diferenciar os bons e os maus professores. De acordo com o representante da SEE/BA, agora

nós estamos discutindo processo de avaliação de desempenho. Certificação é avaliação de desempenho de professor. Nós estamos prevendo na nossa proposta, que não é norma ainda, nós estamos prevendo avaliação de conhecimentos, de conhecimentos também, mas não é só. Então, acho que nenhum problema pra nós. Eu acho que até, inclusive, não eliminamos, não extinguímos a certificação como era feita. Não extinguímos. Estamos propondo um outro tipo de certificação. É o que nós vamos fazer para as eleições de dirigentes. Nós vamos certificar os candidatos (REPRESENTANTE DA SEE/BA).

A avaliação de desempenho é defendida pelo representante da FLEM como um mecanismo necessário, junto com a certificação, para completar o processo de avaliação do professor. Uma política de avaliação de desempenho, segundo ele, poderia comprovar a aplicação, em sala de aula, das competências certificadas pelo exame. O representante da FLEM colocou que a certificação, sozinha, não assegura um professor de qualidade, pois ela apenas pode atestar a sua competência/capacidade para “fazer o melhor trabalho”.

Olha, a certificação é diferente da avaliação de desempenho. E isso, a sociedade faz muita confusão. A certificação é capaz de atestar que um indivíduo tenha competência para. A entrega depende de vários fatores: o contexto, a motivação, as condições externas e internas e isso é avaliação de desempenho. Eu sou capaz de dizer assim: “você, professora Rosa, tem todas as competências para ser uma excelente professora. Mas você, hoje, brigou com o seu diretor, brigou com o seu estado, brigou com a vida, não quer fazer seu trabalho, não tem ninguém lhe avaliando diariamente”. Não faz. Então não é avaliação de desempenho, nem pode se confundir. Então o que falta? Isso nós sempre dizemos, sempre dizemos. A avaliação de entrada é a certificação, mas tem que ter uma avaliação de desempenho. E quando falta essa avaliação de desempenho, o processo fica incompleto. Eu

⁹⁹ Em São Paulo, a avaliação de desempenho do professor toma como critérios os dias trabalhados pelo professor (pelo menos 244), as suas faltas e o desempenho da escola. O bônus é pago ao professor conforme a nota do ciclo de ensino. Disponível em: <<http://www.agora.uol.com.br/trabalho/ult10106u546077.shtml>>. Acesso em: 04 mai. 2009. No Rio Grande do Sul, o governo Yeda Crusius (PSDB) está estudando a implantação da avaliação de desempenho docente como contrapartida do empréstimo bilionário tomado do BM. O Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), que já foi o maior sindicato de professores da América Latina, já está se mobilizando para contrapor-se fortemente a mais esta medida do governo Yeda contra os professores da rede estadual de ensino.

digo assim: é capaz de fazer o melhor trabalho, mas ele precisa ter uma avaliação de desempenho para que esse trabalho, ao longo de um período, seja acompanhado. Isso é importante. E é o que nós defendemos (REPRESENTANTE DA FLEM).

Desse modo, no entendimento do representante da FLEM, caberia à avaliação de desempenho a função de acompanhar o trabalho diário do professor para ver se ele entrega as suas competências certificadas para a escola. E essa avaliação, no seu ponto de vista, deveria

ser feita pelo chefe imediato, porque ela é processual [...]. O chefe imediato é o que vê diariamente a ação e pode avaliar. [No caso do professor, ele] seria avaliado pelo diretor e por uma equipe estabelecida pelo estado (REPRESENTANTE DA FLEM).

Para a pesquisadora da FACED/UFBA, “nas circunstâncias que se faz, onde os processos formativos são ruins”, a certificação não assegura um professor de qualidade. Na visão da pesquisadora, a certificação, em si,

não é positiva nem negativa, por que o que implica a demonstração periódica de que eu me atualizo numa sociedade em que, na verdade, o mérito tem um lugar? Isso em si não é nada. Agora, não nas circunstâncias que se faz, onde os processos formativos são ruins. Você ser um bom professor, os limites impeditivos pra isso são muito grandes. [...] O que define certos resultados são os processos. A certificação, pra mim, não traz a marca do positivo e/ou do negativo em si. Depende de como ela se instala, por que se instala e o que ela, na verdade, objetiva. No meu entendimento, como eu lhe digo, aqui, no âmbito das direções de escola, foi mais uma necessidade “política” de enfrentamento menos doloroso com a luta pela eleição direta e as imposições que o BM fazia, mas já fazia também considerando essas situações, porque decisões e encaminhamentos do BM também não são neutros, não são tecnocratas como alguns pensam dele. Mais que nós, inclusive, eles têm os elementos políticos como um indutor de suas decisões (PESQUISADORA DA FACED/UFBA).

Como visto, a política baiana de certificação produziu sobre os professores uma série de efeitos e implicações, como medo, vergonha, angústia, embaraço, receio, insegurança, sentimento de incompetência, fracasso, injustiça e prejuízo, baixa auto-estima, depressão, inveja, criou um clima ruim e um mal-estar na escola, desconfiança, revolta, briga, clima de competição, ansiedade, desespero, choro, trauma, desgaste pelo não-reconhecimento, indiferença, satisfação para alguns, insatisfação para a maioria, valorização dos aprovados, motivação, tensão, desvalorização dos reprovados, humilhação, arrogância (porque criou uma elite de professores que pensavam em ter um *status* diferenciado), estímulo ao estudo,

reconhecimento público dos aprovados. Diante disso, ficou evidente que o professor tem inúmeras razões para estar descontente.

Analisando o conteúdo das entrevistas concedidas pelos professores percebi que os não enquadrados, quer dizer, os professores não aprovados no exame de certificação, eram discriminados como professores sem competência para tal, sem mérito, atrasados, acomodados, estagnados, distantes do perfil/padrão dito necessário à implantação da escola eficaz, ou seja, da escola na qual o aluno “aprende”. Já, os professores enquadrados, isto é, aprovados no dito exame e, portanto, adequados ao padrão definido como necessário à concretização dos objetivos da reforma educacional, eram premiados/recompensados com promoção na carreira e concomitante reajuste salarial, em contraposição aos professores reprovados, cujos salários e carreiras, agora, se encontravam defasados.

Apesar do professor certificado ser o professor aparentemente desejado pelos governos que implementaram a certificação ocupacional – devido ao fato de ele ser compreendido pelos mesmos como o único profissional capaz de entregar um serviço de qualidade aos usuários do sistema público de ensino – e apesar de esses governos aparentemente desejarem um serviço educacional de qualidade à população baiana, a qualificação, certificação e recertificação maciça dos professores – que, no período de vigência da certificação (2001-2006), somavam aproximadamente 42 mil na rede estadual, de acordo com o diretor da APLB – Sindicato –, se levada a cabo, equivaleria a reajustar o salário de toda a categoria docente. Isso acarretaria um elevado custo para o estado da Bahia. Os governos de César Borges e Paulo Souto, seguindo a cartilha da nova administração pública, não pretendiam aumentar os gastos públicos, pelo contrário, primavam por enxugá-los. Além disso, estes governos precisavam cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita os gastos com folha de pessoal. A solução que a SEE/BA encontrou foi estimular individualmente os professores a alcançarem o título de professor certificado. Para isso, acenou-lhes com um reajuste salarial de até 21%. Contudo, apesar de tentador, este reajuste foi dirigido somente aos professores que comprovavam o maior número de competências possíveis, aproximando-se do perfil desejado pela SEE/BA. Quer dizer, em vez de conceder um aumento salarial a toda categoria docente, como forma de valorizá-la, a SEE/BA decidiu motivar apenas uma ínfima porcentagem dela, promovendo a concorrência, a oposição e um clima de injustiça entre os professores – situação agravada pelo fato de que nem todos os professores certificados foram reconhecidos pelos demais como competentes.

Para fechar esta seção, cito o trecho de uma entrevista que, acredito, resume o clima deixado pela certificação aos trabalhadores da educação. O caso refere-se a uma diretora bem-conceituada pelos colegas:

Tem pessoas que eram altamente gabaritadas, enquanto dirigentes, que as escolas estavam aí na boca do povo, como modelo, e que não conseguiram passar. Isso prova a competência de alguém? A gente conhece uma excelente diretora. Todas as vezes que ela fez, ela perdeu. Todas as vezes. E ela disse que não sabia mais o que fazer. Uma pessoa competentíssima. Ela disse pra gente uma vez, numa outra escola, que ela parou de se sentir mal, porque ela estava se sentindo incapaz, porque não era possível ela fazer tantas vezes a mesma prova e não conseguir passar (VICE-DIRETOR).

3.2 Promoção na carreira: uma discussão a partir dos critérios “tempo de serviço” e “certificação” e suas repercussões sobre a categoria e a carreira docente

Antes da política de certificação ser instituída pelo plano de carreira de 2002, o critério para o professor ser promovido na carreira era tempo de serviço, conforme o primeiro plano de carreira do magistério público baiano (BAHIA, 1987) e o estatuto do magistério de 2002 (BAHIA, 2002a). Com a Lei N.º 8.480, de 24 de outubro de 2002 (BAHIA, 2002b), que reestruturou o plano de carreira dos professores, “os atuais ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Professor e Coordenador Pedagógico” foram enquadrados na classe A, dentro do nível que ocupavam e, em vez de tempo de serviço, a certificação e a recertificação tornaram-se os critérios para a sua promoção nas classes (BAHIA, 2002b).

O representante da FLEM alegou que a carreira do magistério público do estado da Bahia foi atrelada à certificação porque o tempo de serviço foi considerado um critério injusto e insuficiente. Ele não explicitou, entretanto, quem compreendeu o tempo de serviço como um critério injusto:

Existia no estado uma mudança de classe para outra por tempo de serviço. Então bastava antigüidade para o indivíduo crescer salarialmente. Começou a haver uma discussão muito interessante que isso não era suficiente. No final do mês o que trabalhou muito e o que não trabalhou tanto, o que se interessa muito e o que se interessa pouco receberam o mesmo salário só por que tem o mesmo tempo? Foi entendido como algo injusto. Então foi buscar a valorização do mérito pra colocar isso na carreira. Então, por enquanto, isso está lá, no estatuto do estado (REPRESENTANTE DA FLEM).

O plano de carreira de 1987 estabelecia que o avanço de classe ocorria a cada 5 anos de serviço completados, o que dava ao professor, cada vez, um aumento salarial de 10% (BAHIA, 1987). Esse aumento era concedido a todos os professores, indistintamente. Já, pela política de certificação, existia a possibilidade de o professor receber um aumento salarial de

até 21% a cada três anos, o que resultaria em ganhos maiores do que aqueles viabilizados pelo plano anterior, em função da porcentagem de aumento ser duas vezes maior e ocorrer em menos tempo. Entretanto, os benefícios desta política eram concedidos somente aos professores aprovados no exame de certificação que correspondiam, em média, a um terço dos professores inscritos nesse exame.

A possibilidade de receber um aumento salarial de 21% foi tentadora para a maior parte dos professores, basta comparar os benefícios concedidos pelos planos de carreira de 1987 e de 2002. Se, no plano de 1987, o professor recebia a cada cinco anos de serviço 10% de aumento salarial, no plano de 2002, o professor “poderia” receber 21% a cada três anos. Passados três anos e tendo comprovado sua permanência no cargo para o qual foi certificado da última vez, o professor poderia se submeter à recertificação, o que lhe daria, se aprovado, mais 21% de aumento, e assim sucessivamente. Após a aprovação no exame, o professor assinava um termo por meio do qual se comprometia a permanecer no cargo certificado por três anos. Isso era condição para tentar a recertificação e, portanto, novo aumento salarial.

Comparando os dois planos de carreira vejo que pelo plano de 1987, o professor recebia, em 15 anos de trabalho, três vezes 10% de aumento salarial, em função do tempo de serviço. Já pelo plano de 2002, em 15 anos de serviço, ele poderia receber até seis (6) vezes 21% de aumento salarial se sempre obtivesse aprovação nos exames de certificação e recertificação e comprovasse permanência no cargo, cujo documento era expedido pela SEE/BA. O elemento sedutor da proposta de atrelamento da carreira à certificação era que enquanto o critério tempo de serviço fornecia 30% de aumento em 15 anos completos de serviço, a certificação possibilitaria, aos aprovados, um aumento de até 126%. Grosso modo, a política de certificação possibilitaria ao professor receber aumentos salariais 4,2 vezes maiores do que o professor gratificado de acordo com o critério tempo de serviço. Para além da diferença de reajuste salarial, extrai-se outra grande diferença entre os planos de carreira de 1987 e 2002: enquanto o primeiro concedia aumentos salariais menores a todos, indistintamente, o segundo fornecia aumentos consideráveis a um grupo seletivo, qual seja: os professores aprovados no exame de certificação.

Os professores que atuavam sob o plano de carreira de 1987, e que agora estavam submetidos às determinações do plano de carreira de 2002, não se conformaram com a substituição do critério tempo de serviço pela certificação ocupacional para poderem ser promovidos na carreira. Esse aspecto, somado à redução de salário ocorrida devido ao rebaixamento de todos os professores à classe A, levou um pequeno grupo de professores a

formar um movimento de oposição à política de certificação, chamado “Movimento dos professores pela correção da ascensão às classes sem certificação”.

A organização deste movimento iniciou em abril de 2004 – antes, portanto, da aplicação do primeiro exame de certificação ao professor de disciplina (que somente ocorreu em novembro de 2004) –, após alguns professores tomarem conhecimento de um artigo publicado pelo advogado aposentado Humberto de Figueiredo Machado no jornal A Tarde, de Salvador, em 23/04/2004, intitulado “Uma opinião sobre leis x educação”. Machado (2004) questiona o condicionamento da “gratificação à avaliação do conhecimento do professor”. Além disso, pondera que “o professor já foi selecionado por concurso público e inserido em nível de conhecimento compatível com sua escolaridade, em conformidade com o artigo 37 da Constituição Federal”. Quanto à forma de progressão adotada no Plano de Carreira, Machado (2004, p. 1) comenta:

A sistemática de progressão, adotada pelo Plano de Carreira do Professor, Lei 8480/02, é inconstitucional, esdrúxula e injusta. É mais uma manobra do governo para transformar gratificações em vencimentos base. Nebulosas e descabidas, essas gratificações nada mais são que as reposições salariais não concedidas há nove anos, feitas agora, de forma ilícita, com a finalidade de contemplar uma minoria.

Os professores constituintes desse movimento consideraram absurdo o rebaixamento de classe e, conseqüentemente, de salário. Em outras palavras, para eles, esse fato representou a perda de um direito adquirido:

Isto porque a certificação só veio nos trazer prejuízo e dividir a categoria. A certificação, nós achávamos que era inconstitucional ou ilegal, uma das duas coisas. Por que razão? Pega um professor de tempo de serviço na carreira e submete a uma certificação, a uma concorrência. Esse professor, se aprovado ou se classificado, ele vai mudar de classe, mesmo que ele tenha pouco tempo de serviço; e se não classificado, ele vai ficar na mesma classe, ganhando menos. [...] Além do mais, o professor que já tinha tempo de serviço, inclusive, a maioria de nós, noventa e tantos por cento, já tínhamos uma classe. A classe era a forma de ascensão na carreira. Então, o professor ascendia na carreira da seguinte forma: de cinco em cinco anos ele ia para uma classe [superior]. Eu, por exemplo, em 1993, eu era classe 5. O governo cassou as nossas classes. Introduziu essa certificação e nos rebaixou para a classe inicial (1 ou A). Isso é um absurdo. Quer dizer, cassou a nossa classe e nos rebaixou. Todos os professores e profissionais da educação. Professores e pedagogos. Resultado: rebaixa salário. Nós tínhamos um direito adquirido. Com isso, simplesmente foram direitos que nós perdemos. [...] Não, porque pra cada classe tinha um salário inicial. [...] Em outubro de 1993, o governo ACM cassou a nossa classe. E ficou 1993, 1994, 1995, 1996. E sofremos perdas salariais. [...] Quando, em 2002, instituiu a nova lei do Plano de Carreira, a lei 8.480, se nós estivéssemos na

classe em que estávamos antes, estaríamos numa classe superior, ganhando muito mais. Mas primeiro ele cassou e depois veio outro governo, também carlista, Paulo Souto. Eu não fiz um acompanhamento salarial das perdas, mas houve, obviamente. Se eu era classe 5, como os outros já eram classe 6, os aposentados, fomos pra classe inicial, houve perdas substanciais. Quer dizer, nós tivemos que recuperar a nossa classe. Inclusive, não disseram que, com esta lei nova, 8.480, de 2002, a classe 5 está com o salário lá em cima? Ninguém atingiu a classe 5 porque só teve um exame de certificação (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Os professores que compõem este movimento entendem que, inicialmente submetidos ao plano de carreira de 1987, eles não poderiam ter sido rebaixados pelos critérios de um novo plano. É importante notar que o rebaixamento de todos os professores à classe inicial A foi instituído pelo plano de carreira de 2002, e a promoção na carreira via certificação pelo Decreto N.º 8.451, de 13 de fevereiro de 2003 (BAHIA, 2003).

Pelo plano de carreira de 2002 (BAHIA, 2002b), todos os professores foram rebaixados para a classe A, perdendo o direito adquirido de permanecer na classe mais elevada em que se encontravam pelo plano de 1987. Como visto acima, o professor contrário à certificação, que estava na classe 5, passou para a classe C em 1993, e para a classe A em 2002. Ele comentou:

nós já tínhamos uma classe, tínhamos o direito adquirido para estarmos na classe em que nós estávamos. Nós entramos com uma ação porque já tínhamos a classe, fomos cassados e fomos rebaixados com uma nova lei, inclusive, os aposentados, tendo direito adquirido. Mas essa é justamente a tônica dos governos [...] que tiram os direitos sociais (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

O rebaixamento de classe, acreditam os professores do movimento, provocou a redução de seus salários, uma vez que a uma classe superior corresponde um salário maior e a uma classe inferior corresponde um salário menor. A redução de salário, apesar de não ter sido efetivamente estudada, pode ser constatada pelo fato de que a cada classe corresponde um determinado salário, que aumenta à medida que o professor avança nas classes.

Alguns professores do movimento (constituído por aposentados e aposentandos) empreenderam ações judiciais individuais na tentativa de recuperar o seu direito adquirido, ou seja, voltar às classes anteriores. Individualmente, os professores não obtiveram conquistas, por isso, recorreram posteriormente à APLB-Sindicato, a quem cabia, na realidade, tomar essa iniciativa, segundo a professora contrária à certificação. Aparentemente existem professores

que obtiveram êxito no Ministério Público, mas o professor contrário à certificação não conseguiu precisar esses casos em função desses professores não comentarem o assunto.

É de ressaltar que em 2004 um professor entrou sozinho na justiça sem, entretanto, obter êxito. Este professor não participou do “Movimento dos professores pela correção da ascensão às classes sem certificação”, embora tenha fornecido a ele sua ação judicial como forma de contribuição. Ao analisar o processo¹⁰⁰ que este professor levantou, resalto a qualidade de seus argumentos. Acredito que a menção a eles, em função de sua riqueza e abrangência, seja suficiente para abarcar a discussão em torno das ações judiciais dos professores contra a certificação, mesmo porque as ações judiciais posteriores se apoiaram nos argumentos deste professor.

O professor referido solicitou ao Procurador-Geral de Justiça do Estado da Bahia, em 29 de junho de 2004, a verificação da “idoneidade” da Lei N.º 8.480/2002 e dos atos por ela gerados no estado. Justificou tal pedido por meio de uma série de argumentos, dos quais organizo os mais relevantes para este estudo. Dentre os fatos, o professor citou: a) o primeiro exame de certificação (2004) não contemplou todas as disciplinas do magistério público; b) apesar da Lei N.º 8.480/2002 afirmar, em seu artigo 5º, que o exame de certificação se constituía como “programa de capacitação que inclui exames práticos e teóricos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e a atualização profissional do servidor”, a FLEM realizou somente provas teóricas (com exceção de Artes) e a SEE/BA não ofereceu cursos de formação para os professores; c) a linha de corte foi estabelecida de acordo com “o número de vagas disponíveis para promoção da ‘classe’ A para a ‘classe’ B, dispensando os demais não alcançados pela quantidade de vagas disponibilizadas”¹⁰¹; e) e dos 49 mil professores, aproximadamente 9 mil professores foram certificados.

Dentre os argumentos e questionamentos jurídicos¹⁰² ao processo de certificação e à Lei N.º 8.480/2002, o professor levantou:

- **proporciona a quebra do Princípio de Isonomia** entre os ocupantes da carreira do Magistério Público Estadual, determinando que os mesmos profissionais, com a mesma titulação acadêmica, iguais atribuições, idêntico local de trabalho, sob mesma subordinação tenham **salários diferenciados**;

¹⁰⁰ É a este documento que me referi no início do capítulo 2, quando apresentei a parte metodológica da pesquisa de campo.

¹⁰¹ O Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério (ambos de 2002) trazem em seus anexos uma tabela na qual expõem o limite de professores permitido por classe e nível. Cada uma das 6 classes do nível 3 (Licenciatura Plena) pode abrigar 28.000 professores.

¹⁰² O representante da FLEM afirmou que até hoje o processo de certificação da FLEM não foi questionado tecnicamente. Judicialmente, a APLB-Sindicato conseguiu exigir do governo a realocação dos professores às classes em que estavam antes de 2003, mas esta medida ainda não é definitiva.

- **promove a discriminação entre trabalhadores em função da idade**, já que os mais velhos jamais atingirão a última “classe” promocional, tendo em vista o interstício mínimo de três anos entre uma classe e outra;
- **adota meio arbitrário de promoção funcional e salarial** através de provas enquanto as Constituições prevêm a criação de agências formadoras e de capacitação para Servidores Públicos;
- **impõem aos professores formação intelectual direcionada** com a indicação de bibliografia específica para realização das “provas”, desafiando o que diz a Constituição sobre educação quando aponta em direção da *“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, e o saber ...”*;
- **desconsidera aspectos culturais**, regionais, sociais e cientificamente significativos para os diversos professores e populações envolvidos pois aplica uniformemente uma “prova” em todo o estado da Bahia, contrariando todas as novas tendências pedagógicas de inclusão e reconhecimento da diversidade étnico-cultural de nosso país;
- **obstrui expectativas constitucionais e nacionais** de atendimento ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas próprias da prática docente, pois as “provas” são fechadas em arcabouços teóricos;
- **desdenha programas participativo e emancipatório de avaliação**, fundados em princípios éticos, democráticos e autônomos;
- **ignora metodologias** que enfatizem funções diagnósticas e formativas de avaliação;
- **quebra o caráter coletivo do trabalho pedagógico** através da instituição de diversos “tipos de professores” numa mesma unidade escolar e possibilita o ressurgimento do arcaico “sistema de **preferências administrativas**” entre professores “certificados” e “não certificados” que estão em uma mesma unidade escolar;
- **despreza a formação inicial** dos professores e **deprecia a previsão constitucional de Concursos Públicos** para ingresso na carreira pública [grifos no original].

O professor, autor desta ação judicial, ainda observou que a Lei N.º 8.480/2002 e o processo de certificação

ferem violentamente o espírito constitucional, principalmente naquilo que diz respeito aos Direitos e Garantias Fundamentais, aos Direitos Sociais dos Trabalhadores em Educação e aos pressupostos fixados na Carta Magna quando trata sobre educação.

Com base nestes fatos e argumentos, o professor verificou que o plano de carreira de 2002 e o processo de certificação ocupacional

são altamente equivocados jurídico e socialmente. Eles procuram atender a exigência capitalista contemporânea de competição, disputa, desarticulação de propostas coletivas em [prol] de ações individualistas.

Os argumentos levantados por este professor indicam que a sua crítica não abrangeu apenas os aspectos mais imediatos, como o plano de carreira, a certificação e os restritos aumentos salariais. Sua crítica estendeu-se ao próprio sistema capitalista, entendendo a certificação como um mecanismo criado no cerne desse sistema e, portanto, articulado ao atendimento de seus interesses.

A crítica ao sistema capitalista e aos seus mecanismos de controle foi levantada enfaticamente apenas pela pesquisadora da FACED/UFBA e pela professora contrária à certificação, que avaliou que, diante da política de certificação, faltou aos professores “consciência de classe”, “posição coletiva”, “sair do individualismo” e da “questão corporativa” para entender profundamente a política de certificação e contrapor-se a ela. Acresce que “a tomada de posição deveria ser um processo coletivo”:

Quer dizer, aqueles que não foram aprovados deveriam ter avaliado, que eu penso que você não pode, tudo que chega na sua frente, você tem que saber por que vai fazer, para que e para quem. A gente escutou isso, o compromisso profissional pra não embarcar em qualquer canoa sem realmente ter consciência de classe. Pra mim, faltou isso. Sair do individualismo, da questão corporativa e ter a capacidade passar para o coletivo aproveitando que tem uma tomada coletiva. Isso foi que faltou: posição coletiva, aprofundar o fato: o que seria a certificação? Mas não numa visão individualista. Então a certificação veio, foi colocada. Do jeito que ela foi colocada ela passou, de fato, a ser uma prática, uma concepção individualista. E foi por isso que deu todo esse processo que deu e que está dando até hoje. Eu acho que qualquer categoria profissional deve ter cuidado com a tomada de posição, que deveria ser um processo coletivo, até de conhecimento de causa. Na hora que não tem conhecimento de causa, eu vejo isso como uma falta de consciência de classe, que é a consciência de classe que leva o coletivo à consciência de classe e ter resultados positivos para o coletivo (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

O “Movimento dos professores pela correção da ascensão às classes sem certificação” vem lutando desde 2004 por mudanças na política de certificação. Ele propôs basicamente dois caminhos, onde a existência de um implicava a latência do outro. De um lado, apontou falhas na política de certificação e, mesmo que inconscientemente, levantou soluções para essas falhas, como a realização de cursos de qualificação antes dos exames, o que poderia ter sido utilizado pela FLEM ou pela SEE/BA para modificar a forma da política e torná-la, desse modo, mais aceitável pela categoria docente. É necessário notar que, ao sugerir a realização de “cursos pré-certificação”, o movimento contrário à certificação não estava se opondo ao conteúdo ou lógica interna da política de certificação, mas à sua forma. Por esse caminho, não visava a sua extinção, mas o seu aperfeiçoamento e manutenção. Tanto é que, se os cursos

tivessem sido oferecidos, talvez a política de certificação tivesse passado quase ilesa pela crítica da categoria docente, pois as maiores queixas desta com a certificação remeteram-se exatamente à não-oferta desses cursos. Esse posicionamento tornou-se explícito ao longo das entrevistas. Por outro lado, o movimento contrário à certificação visou à extinção dessa política quando constatou que ela não favorecia a totalidade da categoria docente. O movimento percebeu que a certificação não era o instrumento adequado para avaliar a competência do professor e para promovê-lo na carreira.

Acaba me parecendo que a luta dos professores por cursos preparatórios ao exame de certificação expressa uma luta por condições iguais de competição, quer dizer, a oportunidade de chegar a um desempenho igual ou superior ao dos colegas ou ao seu próprio partindo de condições iguais de preparação. Nesse sentido, a luta docente se limita à crítica à metodologia, à forma da política de certificação. A limitação a uma parte do todo (aparência) dificulta a visão do todo e das relações deste com as partes (essência). Nesse sentido, a crítica à forma da política de certificação escamoteia a lógica seletiva, divisionista e excludente que a constitui. Quer dizer, se a reivindicação dos professores por cursos preparatórios fosse atendida, é possível que o processo de certificação não tivesse passado por nenhuma forma de crítica ou resistência organizada. A lógica do processo se manteria intacta, hegemônica, como, de certo modo, se manteve, já que as críticas oriundas de professores, individualmente, remeteram-se, em sua maioria, ao processo em si, na sua imediaticidade, ou seja, à sua forma de realização ou aos efeitos que produziu - elementos, porém, que se encontram articulados a uma lógica que ultrapassa os limites do imediato ou da aparência da política de certificação.

Para os professores contrários à certificação, o professor apenas se submeteu ao exame para mudar de classe e melhorar o seu salário, e não para melhorar a qualidade da educação:

Esse exame é um exame esdrúxulo, que o professor se submeteu. Ele só se submeteu para poder obter a ascensão na classe, ter um salário melhor. Só se submeteu pra isso, porque não era recomendado não. Aliás, eu diria o seguinte: todo professor que se submeteu a esse exame e não foi classificado ou aprovado, ele devia ter entrado na justiça, porque eu tenho todo o argumento pra ele entrar na justiça e vencer (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Via-se que quem foi fazer a certificação foi muito mais para melhorar o seu salário do que para melhorar a qualidade do ensino, que era o que se dizia que a certificação buscava [...]. Muita gente correu atrás devido à não valorização do magistério, às condições de trabalho. [...] Aqueles que foram fazer a certificação foram duvidosos. Fizeram-na na condição de melhorar as suas condições salariais, mesmo dizendo que aquilo não estava certo, até porque dividia a categoria (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

É importante notar que os professores que se negaram a fazer o exame de certificação não o fizeram porque estavam satisfeitos com o seu salário. Estes professores acreditavam que essa política, de ação e efeito individuais, trazia mais prejuízos do que benefícios à categoria docente. Do mesmo modo, os professores que fizeram o exame não o fizeram porque concordavam com a política de certificação, mas porque viam nela a possibilidade de obter individualmente aquilo que o governo não fornecia a toda a categoria: um salário até 21% melhor a cada três anos.

Diante das más condições de trabalho e remuneração da categoria docente, os professores individualmente procuraram se sobressair no processo de certificação, o que, por sua vez, contribuiu para fragmentar e dividir a categoria. A política de certificação de professores instituída pelo plano de carreira de 2002 e regulamentada pelo Decreto N.º 8.451/2003 dividiu os trabalhadores na medida em que: 1) no início, nem todos puderam fazer o exame, porque ele foi dirigido apenas aos professores de algumas disciplinas; 2) somente os professores com licenciatura plena podiam fazer o exame (a certificação dividiu a categoria em quem podia e não fazer o exame); 3) os aprovados pretendiam desfrutar de privilégios em relação aos não aprovados porque se consideravam especiais; 4) os professores receberam salários diferenciados e; 5) nesse processo, cada professor tentou buscar, para si e por si, os benefícios anunciados, fazendo prevalecer sobre a consciência de classe a necessidade individual.

É importante ressaltar que esta política de “corte” foi apoiada pela APLB-Sindicato, entidade representativa dos professores licenciados do estado da Bahia. A professora de matemática aprovada comentou que, em 2002, os professores fizeram greve por um novo plano de carreira. Contudo,

a APLB não negociou como seria isso, porque, como sindicato, tinha que negociar como ia ser esse processo de cargos e salários. Aí a APLB deixou a critério do governo. E o governo criou a certificação. Então a APLB inicialmente não foi contra. Ela ficou contra depois que a categoria caiu matando (PROFESSORA DE MATEMÁTICA APROVADA).

Assim, a APLB-Sindicato apoiou a implantação da certificação pelo governo do estado da Bahia em 2002, ou seja, apoiou uma medida que não beneficiou todos os professores, quando o objetivo maior de uma entidade de classe é exatamente defender e lutar pelos interesses da totalidade de sua categoria. Diante disso, a APLB-Sindicato se inseriu na luta entre a defesa de benefícios salariais para apenas uma parte da categoria docente e, por

outro lado, conforme sua finalidade como entidade de classe, a defesa dos interesses de todos os professores.

Apesar de o professor contrário à certificação afirmar que a APLB-Sindicato não queria a certificação no início, sendo obrigada pelo governo a aceitá-la, o próprio diretor da APLB esclareceu que “a entidade participou da negociação. Ela assinou acordo com o governo, que possibilitou enfrentar esse processo”. A partir disso, “ficou acertado que a mudança de classe ocorreria por meio da certificação” (DIRETOR DA APLB-SINDICATO). A APLB-Sindicato, juntamente com representantes da SEE/BA, da Secretaria de Administração e da Procuradoria Geral do Estado, participou da “Comissão para Estudo do Plano de Carreira do Magistério” (BAHIA, 2002c). A diretora da APLB, por outro lado, assinalou que a entidade foi contrária à proposta, assim como a categoria, que nas assembléias se negou a fazer uma prova para ser promovida na carreira. Na sua visão, o governo teria implantado “autoritariamente, naquela época, esse modelo de certificação”¹⁰³.

Para o representante da FLEM, a APLB-Sindicato não opôs resistência à implantação da política de certificação, por isso ela foi inserida no Plano de Carreira do Magistério. A professora contrária à certificação concorda que esta política foi implementada no estado da Bahia porque a entidade representativa dos professores não se opôs a ela. O representante da FLEM destacou que a reivindicação da entidade era para que a SEE/BA oferecesse cursos de formação aos professores antes dos exames. Penso, contudo, que a luta de uma categoria não pode se limitar à luta da entidade pela categoria. A participação dos professores na luta pela conquista de suas reivindicações é imprescindível. A categoria não pode esperar que a sua entidade, depois de eleita, resolva todos os seus problemas sem o apoio da base, embora a entidade tenha um papel fundamental na avaliação das políticas que afetam diretamente a categoria docente, como a certificação.

Para a professora contrária à certificação, esta política foi implantada porque tanto a categoria quanto a APLB-Sindicato não opuseram resistência. Entretanto, no processo de resistência organizada, ela enfatiza o papel da entidade:

A categoria também é muito de reclamar, mas na hora de sentar pra formar, de fato, a sua consciência crítica e ir pra luta, até para dizer o não, que

¹⁰³ Depois de a política de certificação já ter sido suspensa e depois de já serem conhecidos vários de seus efeitos sobre o professor e a carreira docente, a diretora da APLB indica a necessidade desta política para melhorar a qualidade do ensino: “a certificação poderia ter sido melhor trabalhada [...], aperfeiçoada e até aproveitada, mas sem jogar em cima, apenas, nos ombros e nas costas dos professores a culpa por você lograr ou não o êxito no exame. Então a gente considera que a certificação tem que vir, tem que acontecer. Ela deve, ela pode acontecer pra melhorar a qualidade do ensino” [sic].

poderia até não acontecer a certificação se a direção da entidade tivesse uma posição ao lado dos trabalhadores (PROFESSORA CONTRÁRIA À CERTIFICAÇÃO).

Para além da discussão da consciência de classe e da organização coletiva dos trabalhadores em busca dos interesses comuns da categoria, o debate dos professores centrou-se muito na crítica à forma de realização do exame: critérios não transparentes, não-oferta de qualificação, reserva de vagas na lei, orçamento limitado, prova pontual, entre outros aspectos.

Apesar de a qualificação ser uma reivindicação do professorado importante para a efetivação de um ensino de qualidade, a qualificação acima exigida não tinha esse como o fim imediato. No âmbito da política de certificação, o curso reclamado pela categoria docente e sua entidade de classe deveria solucionar o problema da desatualização e do despreparo dos professores para enfrentar o exame de certificação com êxito. A fala dos professores entrevistados permitiu constatar esse entendimento. Cito somente um trecho a título de ilustração:

Obviamente que os professores mais novos puderam ter acesso à informação. Professores que já tinham curso de pós-graduação podiam ter acesso à informação. Mas professores mais antigos, de jeito nenhum. Por isso é que só um curso que os capacitasse para responder esse exame os atualizaria. [...] Esse exame, no meu entender, poderia ser feito por qualquer instituição credenciada junto ao MEC, através de um curso. Por exemplo, determinada instituição promovia um curso para o exame de certificação. Então naquele curso, ele fazia o exame, não acredito que tenha de ser global, e se ele fosse aprovado, aí tudo bem (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Quer dizer, talvez o processo de certificação tivesse passado ileso das críticas da categoria docente se suas diferentes edições tivessem sido precedidas por cursos pré-certificação.

É bom lembrar que, mesmo tendo realizado um curso pré-vestibular, muitos candidatos não obtêm sucesso nos exames. A exclusão/inclusão é um fenômeno inerente ao sistema capitalista, no qual sobrevivemos. Se o simples fato de o professor ter realizado um curso de qualificação fosse garantia de aprovação no exame, não haveria necessidade de a FLEM submeter os professores a esse exame. Então, haveria um quadro de certificados bem diferente daquele existente quando essa política foi suspensa no fim de 2006. Assim, supondo que os professores da rede pública de ensino do estado da Bahia tivessem seu pleito (curso de qualificação) atendido, se poderia esperar um “quadro de medalhas” ou de carteiras de certificação diferente daquele que realmente sucedeu? Provavelmente não, pois este curso,

além de outros aspectos, seria relevado pela FLEM no estabelecimento da linha de corte. Em outras palavras, ao analisar que os professores fizeram um curso preparatório para o exame, a FLEM preveria um desempenho superior desses professores nos testes. A linha de corte, então, seria proporcionalmente aumentada para manter o mesmo percentual de aprovados.

A preocupação da FLEM e da SEE/BA em manter um baixo número de aprovados no exame de certificação orientou-se, em sua essência, pela necessidade de regulação e gerenciamento da carreira docente, bem como pela recomendação neoliberal de sustentabilidade fiscal. Portanto, ao mesmo tempo em que anunciava que o professor certificado era o professor competente para fazer o aluno aprender, a carteira de certificação foi entregue somente aos professores cujo desempenho no exame igualou-se ou superou a linha de corte, que foram a minoria. Esta tomada de decisão da SEE/BA revela que a anunciada preocupação com a oferta de uma educação de qualidade à população baiana, no que tange à certificação de professores, foi subsumida pela prioridade de manter o ajuste fiscal das contas públicas.

Desse modo, questiono como uma minoria de professores, considerada competente mediante um exame, poderia oferecer um serviço educacional de qualidade à população baiana se uma educação de qualidade pressupõe, no entendimento dos governos carlistas, uma “revolução educacional”? Se a maioria dos professores foi avaliada como incompetente pelo exame de certificação ocupacional, quem faria a “revolução educacional” desejada por esses governos? Como o seu discurso em prol de melhores indicadores educacionais seria sustentado? O representante da FLEM, aparentemente justificando o quadro dramático que ainda impera na educação pública baiana, observou que certificação ocupacional, por si, não é um instrumento avaliativo suficiente para alcançar a “revolução educacional” que o governo do estado desejava. Além de certificação, o estado da Bahia precisaria investir, na opinião do representante da FLEM, na avaliação de desempenho dos professores, que é o rumo que está sendo tomado pelo atual governo do estado, mas em substituição à política de certificação.

O limitado percentual de professores aprovados no exame de certificação ocupacional apoiou o discurso carlista no que se refere ao diagnóstico das causas da crise educacional da escola pública baiana. Os resultados alimentaram o discurso de que os indicadores educacionais da Bahia estavam ruins porque os professores não dominavam padrões de competências estipulados pela FLEM como necessários ao desempenho eficiente e eficaz do ato de fazer o aluno aprender. O exame teria mostrado isso, ao contrário do que aconteceu no Chile. Numa “*odiosa campana*”, o governo chileno pretendia “*deslegitimar al magisterio y responsabilizarlo de los magros resultados del sistema escolar chileno*” (COLEGIO DE

PROFESORES DE CHILE A. G., 2008). Contudo, os resultados satisfatórios da maior parte dos professores na avaliação de desempenho contrariaram as expectativas do Ministério da Educação, demonstrando “*taxativamente que los problemas de la educación chilena no están en los docentes*” (COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE, 2007).

O governo baiano também parece ter engrenado na marcha contra o professorado, pois, após diagnosticar um quadro maciço de reprovação, por meio de um instrumento questionável, não promoveu ações no sentido de revertê-lo. Foram realizados 5 exames para professor alfabetizador, três para professor de disciplinas e somente uma qualificação, segundo os professores entrevistados. Se o governo do estado da Bahia realmente quisesse mudar esse quadro, ele teria se empenhado na formação e na valorização da totalidade da categoria docente e não apenas de uma parte, por meio da política de certificação. Tal fato sugere que o discurso de busca da melhoria da qualidade da educação foi disseminado, não para iniciar melhorias concretas nesse sentido, mas para anunciar apenas a preocupação com a não continuidade desse quadro que, do modo como está, justifica muitas ações e políticas educacionais eleitoreiras.

Uma educação de qualidade passa pela concepção de professores bem formados, bem remunerados, cercados de condições satisfatórias de trabalho etc. Entretanto, professores, assim, representam uma ameaça para a classe dominante na medida em que são os responsáveis por transmitir à futura geração a cultura historicamente elaborada pela humanidade (apenas se luta por aquilo que se conhece) e também devido ao seu potencial de organização coletiva. Apesar de a classe dominante temer esse professor, ela não luta contra a extinção do professor. As demandas do capital primam por outro tipo de professor, mais prático e desintelectualizado, pois

o professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores e, por esta razão, é considerado, a nosso ver, estratégico para o projeto do capital, não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos, mas efetivamente para monitorá-las, transformando-se em tecnologia de baixo custo na execução do que vêm sendo considerado “governo à distância”. Embora o discurso apologético dos burocratas educacionais justifique a ênfase na gestão pelo argumento da busca de eficácia para a melhoria da educação, lidamos com a hipótese de que o objetivo primordial desta política não é o aprimoramento do professor ou da educação. Seu alvo é a gestão da pobreza (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 11).

As autoras consideram que o professor é um elemento estratégico para o capital na medida em que controla aquilo que os futuros trabalhadores aprenderão, mesmo que esse

aprendizado se restrinja a aprender a aprender. A qualificação que os OM recomendam para esse professor não visa à formação de sua consciência crítica. Na visão das autoras,

o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho [...]. A classe dominante orienta que se gerencie o professor e que este monitore os segmentos sociais capazes de subverter o sistema capitalista (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 11).

Ao classificar, rotular, segmentar os professores, a política de certificação funciona como mais uma estratégia de gestão de professores, tentando dirimir potenciais germes revolucionários, prejudicando a formação gradativa da consciência de classe.

Os resultados desta pesquisa indicaram que a política de certificação tem produzido competição, medo, vergonha, ansiedade, insegurança nos professores, elementos que, longe de promoverem a educação de qualidade, produzem o seu oposto.

De acordo com a hipótese levantada pelas autoras,

a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 11).

Com a política de certificação, a SEE/BA deixou claro que seu objetivo não era qualificar os professores, pois isso implicava a oferta de cursos, a liberação do professor de suas atividades e a possibilidade de salários mais dignos. Essa política colocou o professor diante da responsabilidade de estudar sozinho, a partir de recursos próprios, num tempo além daquele já dedicado para as suas atividades profissionais e que não era pequeno. O professor contrário à certificação criticou a falta de cursos e a sobrecarga de trabalho do professor, que não dispõe de tempo para estudar:

A SEE/BA deveria ter oferecido cursos preparatórios ao exame de certificação, pois isso está em lei. O governo não ofereceu cursos. Como é que o professor ia fazer prova pra isso? Além do mais, fazer uma prova pra mudar de classe? [...]. O professor foi submetido a esta prova sem nenhuma preparação para ela. Muitos aventuraram. O professor não tem horas suficientes para fazer cursos. O professor é sobrecarregado. Tem uma

sobrecarga nas suas horas para se dedicar às suas próprias questões, às suas atividades pedagógicas, à correção de provas, a uma série de coisas. Não tem esse tempo todo pra estudar e não lhe foi dispensado tempo pra isso (PROFESSOR CONTRÁRIO À CERTIFICAÇÃO).

Para os governos conservadores da Bahia que implementaram a política de certificação, esse foi o melhor investimento porque, mesmo fundamentada no discurso da adesão/participação voluntária, os professores incorporaram esta oportunidade de ascensão salarial como uma obrigação, como constatou o próprio representante da FLEM. O exame de certificação ocupacional, mesmo não tendo sido permitido a professores em estágio probatório, aposentados e professores sem licenciatura plena, provocou ansiedade e angústia na maior parte dos professores, que recebe um salário para ser ao mesmo tempo professor, psicólogo, assistente social, nutricionista, enfermeiro, policial, dentro e fora da escola. Com essa política, o governo do estado podia dizer que estava fazendo a sua parte, isto é, dando oportunidades iguais de ascensão salarial a todos, mesmo que essa doação não significasse garantia de nada. Com a oportunidade concedida, coube ao professor a responsabilidade de adquirir as bibliografias indicadas pela FLEM para estudo, preparar-se, deslocar-se, hospedar-se, alimentar-se, preocupar-se, passar no exame ou tentar de novo numa próxima chance.

Segundo a diretora da APLB-Sindicato, uma parte dos professores acreditou que a sua condição de certificado lhe fornecia determinados privilégios profissionais em relação aos colegas não certificados e o reconhecimento público das competências ou do mérito. A FLEM anunciava esta como uma das maiores vantagens dos certificados que, para os professores entrevistados, pretendiam tão-somente o aumento salarial. O professor contrário à certificação e a professora de matemática aprovada observaram que a sociedade não tomou conhecimento dessa discussão em torno da certificação. Então, como os aprovados podem ter sido reconhecidos pela sociedade e como esta pode ter achado positiva a certificação? Quando o representante da FLEM explicou que essa política se apóia numa necessidade da sociedade de valorizar o mérito, de dar oportunidades às pessoas que comprovam o seu mérito, a que sociedade ele está se referindo? Que sociedade está sentindo a necessidade de valorizar e beneficiar alguns em detrimento da maioria? Que sociedade tem como um de seus princípios inerentes a relação antagônica de exclusão-inclusão? A sociedade capitalista anuncia que a todos os homens são dadas as mesmas oportunidades. Todos têm direito a participar da sangrenta “livre concorrência”, da questionável certificação. Agora, como se preparam para concorrer e como concorrem, isso a sociedade capitalista trata como um problema do indivíduo, não da sociedade. Nessa lógica, o indivíduo, o professor isolado, deve fazer

sobressair o seu diferencial. Essa é a sociedade com quem a FLEM coaduna, porque a necessidade que essa sociedade apresentou de reconhecer o mérito, a FLEM prontamente, “(a)politicamente”, procurou satisfazer.

Por outro lado, se os professores aprovados desfrutaram de um aumento salarial por terem entregado ao exame de certificação mais respostas corretas do que os seus colegas, esta aprovação e correspondente aumento salarial não implicaram a entrega das competências certificadas aos alunos e à escola, quer dizer, não melhoraram a qualidade da educação, justificativa enfatizada pela FLEM e SEE/BA para implantar a política de certificação. Os professores foram enfáticos em afirmar que os colegas aprovados e reprovados na certificação não alteraram a sua forma de trabalhar depois do processo. O diretor e a professora de matemática aprovada somente citaram a atualização do professor como melhoria, o que parece não ter repercutido sobre a prática dele.

Dellanoy (2002, p. 6), um dos consultores do BM que preparou o relatório “*Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*”, reafirmando as idéias e recomendações deste, expõe que, no Brasil, pesquisas do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) sobre os determinantes do sucesso dos alunos “*muestran que aumentos de salarios no llevan necesariamente a una mejora de calidad de la docencia, a mejores puntajes en el SAEB o a una disminución de la repitencia*”. O autor reafirma o que já havia explicitado com Sedlacek (2000) naquele relatório:

[...] *los tres mecanismos más convencionales para alzar la calidad de los profesores – nivel de educación más alto, más capacitación en servicio, mayores remuneraciones – no son capaces de generar progresos de aprendizaje estudiantil o cambios de comportamiento docente de la magnitud deseada* (DELLANOY, 2002, p. 6).

A afirmação de que melhores salários não afetam a qualidade do trabalho do professor precisa ser analisada com cuidado, ainda mais porque é largamente difundida por OM. Ora, se os professores aprovados no exame de certificação não alteraram a sua prática depois de receberem um aumento salarial, os professores reprovados, que não tiveram alteração de salário, também não modificaram a qualidade de sua prática pedagógica. O que isso sugere? O BM e seus consultores utilizam afirmações como a de Dellanoy para constatar e recomendar que não adianta aumentar o salário do professor se se quer melhorar os indicadores educacionais. Essa negação tem a ver com o fato de que os professores constituem a maior categoria de funcionários públicos em muitos países (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Um aumento de salário a todos geraria um grande impacto nas

contas públicas. Por isso, uma política de certificação associada a “incentivos **bem seletivos**” é recomendada pelo BM, por Dellanoy, pela FLEM e outros.

A política de certificação traz em seu bojo a inevitabilidade da classificação, da separação, da diferenciação, da seleção, da exclusão, da meritocracia entre os que se submetem a ela. São aspectos inerentes à sua lógica interna. Eles definem a sua razão de ser. Que sentido faria uma política de certificação que objetivasse certificar a todos, sem distinção? Ainda mais quando a essa certificação corresponderia um aumento salarial de 21%? Como observou a pesquisadora da FACED/UFBA, a certificação é uma barreira para dificultar a entrada no mercado de trabalho. Eu acrescento que, na Bahia, ela foi inserida na educação como uma barreira para dificultar o acesso dos professores a melhores salários e mudança de classe. Nesse sentido, se constituiu numa forma também de regular/controlar a quantidade de professores por classe e as conseqüentes despesas do estado com este imenso contingente profissional. A Bahia conta com aproximadamente 50 mil professores e é a sexta economia do país. Sob os governos carlistas, que governaram a Bahia de 1991 a 2006, ela passou por ajustes fiscais e outras adaptações neoliberais, como a modernização gerencial do estado e da escola pública. Além disso, a categoria mais numerosa do funcionalismo público no mundo, continua viva, ativa e grevista no estado da Bahia¹⁰⁴, demandando atenção das autoridades.

A intervenção do governo baiano sobre a carreira mexeu com uma das principais e permanentes reivindicações das lutas docentes: o salário. Entretanto, a questão do assalariamento e a sociedade que a produziu também não podem ficar imunes à discussão e luta da categoria docente. Receber um salário maior ou menor não muda o fato de o professor ser assalariado e, portanto, estar vendendo a sua força de trabalho. Para o capital, o salário exerce a função de manutenção e reprodução da força de trabalho, porque possibilita que o trabalhador o troque pelos produtos necessários para a reposição de sua força de trabalho, como alimentação, vestuário, lazer etc. O salário apenas procura garantir que o trabalhador esteja no seu posto de trabalho, no dia seguinte, exercendo as suas tarefas com o mesmo desempenho (ou superior) daquele realizado no dia anterior.

Este estudo evidenciou que a política de certificação de professores, além de não conduzir à melhoria da qualidade da educação na Bahia, produziu segmentações entre os professores, prejuízos à categoria docente constituindo-se em importante ferramenta para o gerenciamento da carreira docente. A perspectiva meritocrática da certificação apenas

¹⁰⁴ A APLB-Sindicato já foi o terceiro maior sindicato do Brasil em número de associados.

recompensa os “melhores”. Assim, a luta por melhores condições salariais para todos pode ser vista como articulação do econômico ao político. Vale lembrar o alerta de Ellen Wood:

Se, por sua vez, esse estágio puder ser superado, é importante reconhecer que o chamado “economicismo” das atitudes da classe operária reflete não tanto uma falta de consciência política quanto uma mudança objetiva na localização da luta política, uma mudança de arena e dos objetivos da luta política inerente à própria estrutura da produção capitalista (WOOD, 2006, p. 48).

Com base nessa articulação, a luta dos professores por promoção na carreira e melhor salário pode se consubstanciar num processo mais amplo de organização da categoria e construção da consciência de classe que luta contra a hegemonia do capital e pela construção de um projeto histórico socialista.

Nesse capítulo procurei explicitar as implicações que a política de certificação gerou sobre o professor, a categoria e a carreira docente, bem como as reações dos professores. A análise mostrou que a política de certificação de professores na Bahia constituiu-se em uma estratégia de regulação e gerenciamento da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho estudei a política de certificação de professores, recomendada pelo Banco Mundial (BM) e já implementada em alguns estados do Brasil. A consecução deste objetivo foi mediada pela análise de documentos nacionais e do BM, pelo estudo de caso sobre o projeto de certificação desenvolvido pela FLEM na Bahia e pela discussão das implicações da política de certificação sobre os professores, a categoria e a carreira docente.

A certificação de professores é recomendada pelo BM como uma das ferramentas mais eficazes para os governos promoverem um professor competente, padronizado (de acordo com padrões de competências), de qualidade, responsável (pelos resultados dos alunos e de sua própria formação continuada), atualizado, um professor profissional preocupado com a sua prática, conhecedor do conteúdo e do aluno. Entretanto, apesar das inúmeras vantagens destacadas pelo BM, a recomendação da adoção da política de certificação não visa, de fato, melhorar a qualidade da educação, conforme anunciado, mas se apóia em uma preocupação de fundo, fortemente articulada a uma das principais orientações de cunho neoliberal propaladas pelos OM aos Estados: a sustentabilidade fiscal. O BM e seus consultores vêem a certificação como um instrumento adequado para conter os aumentos salariais de uma categoria de servidores públicos que é a mais numerosa em muitos países.

A preocupação do BM com a sustentabilidade fiscal do sistema educacional brasileiro se apóia, entre outros elementos, no fato de que a LDBEN passou a exigir de todos os professores formação em nível superior para o exercício do magistério. “Receoso” das repercussões da elevação do nível de formação dos professores sobre os gastos do Estado, o BM recomenda, como medidas paliativas, a desvinculação dos salários entre ativos e inativos, a permanência dos aposentados na escola, como tutores dos professores mais novos (sendo remunerados com bolsas de trabalho que implicariam menores gastos do que aqueles advindos com a aposentadoria), o fim da estabilidade, da aposentadoria precoce, a redução das férias e a implantação de incentivos bem seletivos, oriundos de um sistema articulado de avaliação de desempenho e certificação/recertificação docente.

Tal como recomendada pelo BM, a certificação, *a priori*, não implica a recusa de aumentos salariais aos professores. Mas como incentivos limitados aos melhores desempenhos e às competências mais enquadradas nos padrões docentes preestabelecidos pelos governos, a certificação promove a concorrência entre os professores, já que os aumentos salariais não são mais concedidos à totalidade da categoria docente. Esta lógica evidencia que a responsabilidade por salários mais dignos não é mais do Estado, mas do

professor, o que indica que a certificação, do modo como foi recomendada pelo BM, tende a acirrar a divisão entre os professores, promovendo a fragmentação da categoria docente e o esvaziamento dos sindicatos de professores e de suas lutas.

O estudo de caso da política de certificação de professores implementada na Bahia, no período de 2001 a 2006, mostrou que o objetivo anunciado de melhoria dos indicadores educacionais, expressos pelo desempenho dos alunos nas avaliações, não foi alcançado. O limitado percentual de professores aprovados no exame de certificação ocupacional apoiou o discurso carlista no que se refere ao diagnóstico das causas da crise educacional da escola pública baiana. Os resultados alimentaram o discurso de que os indicadores educacionais da Bahia estavam ruins porque os professores não dominavam padrões de competências estipulados pela FLEM como necessários ao desempenho eficiente e eficaz do ensino. A análise mostrou que, ao contrário da anunciada melhoria da qualidade do trabalho do professor, a política de certificação de professores na Bahia constituiu-se em uma estratégia de regulação da carreira docente e uma ferramenta de gestão da escola pública, sobretudo quando utilizou os resultados dos professores em um exame para gerir as melhorias salariais, que deveriam ser de toda a categoria docente, mas ficaram restritas aos professores enquadrados na lista de aprovados no exame de certificação.

A SEE/BA e a FLEM, por meio de testes de certificação de competências, aprovaram e reprovaram professores com base nas notas que tiraram em um exame de validade extremamente duvidosa, na avaliação dos entrevistados. Mais do que isso, a SEE/BA estabeleceu que a aprovação nesse exame seria o critério utilizado a partir de 2003 para conceder promoção na carreira e aumento salarial aos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia, em detrimento do critério anterior, que era tempo de serviço.

A certificação se tornou efetivamente tema polêmico entre os professores quando perceberam que esta política era extremamente seletiva, reprovando a maior parte dos professores e deixando-os estagnados na carreira e no salário. Desse modo, a certificação de professores na Bahia, tal qual recomendação do BM, foi utilizada pelos governos César Borges (PFL/DEM) e Paulo Souto (PFL/DEM) como mecanismo de contenção de gastos públicos, individualizando a valorização salarial na esteira da nova administração pública, que fundamentou as gestões desses governos.

Os resultados da política de certificação na Bahia geraram uma série de implicações sobre o professor que, determinado pelas condições materiais de vida e de trabalho na escola, viu na certificação o caminho para obter aquilo que o governo baiano tirava gradativamente da categoria, que era a possibilidade de um salário mais digno. As conseqüências da

implantação dessa política sobre o professor, como insegurança, angústia, sentimento de incompetência e fracasso, e sobre a categoria docente, como fragmentação, competição, divisão e individualismo, revelaram aos professores que esta política foi mais prejudicial do que benéfica à categoria.

Os aumentos salariais de apenas uma pequena parcela da categoria docente evidenciaram que a política de certificação foi utilizada como um mecanismo de regulação e gestão da carreira docente no estado da Bahia. Para os governos carlistas, a política de certificação foi o melhor investimento porque, mesmo fundamentada no discurso da adesão/participação voluntária, os professores incorporaram esta oportunidade de ascensão salarial como uma obrigação. Além disso, o governo baiano convenceu o sindicato a aceitar a implantação desta política, valendo-se dos benefícios anunciados, como a valorização individual do mérito e respectivo reconhecimento salarial, como estratégias de consenso. Diante disso, a APLB-Sindicato, ao mesmo tempo em que defendeu melhores condições salariais para todos os professores, defendeu a certificação, que implicava melhores condições salariais e promoção na carreira para alguns. Evidenciar essas contradições da política de certificação foi uma das contribuições deste trabalho.

A política de certificação é benéfica para os governos que assumem o gerencialismo como modelo de administração pública, porque atendem a Lei de Responsabilidade Fiscal, a contenção de gastos e o ajuste fiscal. Para os professores, a categoria e a carreira docente, a certificação mostrou-se uma política extremamente prejudicial, devido às várias implicações produzidas a curto e médio prazo sobre eles. Além disso, valorizando/recompensando os aprovados e desvalorizando/punindo os reprovados tal medida precariza o trabalho docente, na medida em que imputa individualmente a cada professor a responsabilidade por sua condição salarial; condiciona o exercício docente e/ou o aumento salarial e a promoção na carreira à aprovação em mais um exame; transfere ao professor, isoladamente, a responsabilidade pela formação continuada. A certificação também provoca insegurança e medo diante da possibilidade de não ser aprovado; não melhora as condições de trabalho e não faculta reajuste salarial aos professores reprovados.

Tomando como base as análises dos entrevistados sobre a política de certificação no estado da Bahia, verifiquei que ao professor certificado não correspondeu necessariamente um professor qualificado, no sentido da construção de uma escola pública de qualidade. Os padrões de competências definidos nos documentos nacionais, do BM e da FLEM não expressam as competências necessárias para o professor promover concretamente um ensino de qualidade. Eles expressam, sim, competências que visam circunscrever o pensamento do

professor aos problemas de sua prática de ensino em sala de aula, bem como, de modo mais amplo, conformar os professores a se empenharem na gestão da formação das novas gerações, a quem devem servir de modelos.

A partir da análise das conseqüências informadas pelos entrevistados, e contrapostas às vantagens anunciadas pelos apologetas da política de certificação, foi possível inferir o caráter seletivo, divisionista e excludente da política de certificação, que redefiniu o trabalho docente na medida em que incutiu no professor a necessidade de estudar sozinho, com recursos próprios, num tempo limitadíssimo, diante de condições de trabalho e vida precários, para enfrentar um exame pontual, teórico, questionável em sua forma, conteúdo e propósitos, que visava possibilitar um aumento salarial individual para um percentual reduzido da categoria, fato este que coloca os professores, portanto, como concorrentes entre si.

Não é todo dia que se acena para o professor com a chance de receber 21% de aumento salarial caso passe em um exame. Também não são todos os planos de carreira que permitem o reconhecimento do mérito do professor de se enquadrar em padrões de competências definidos, sobretudo por “especialistas de notório saber” em educação. Independentemente do conteúdo desses padrões, para alcançar 21% de aumento salarial, o professor precisou conhecê-los, estudar as bibliografias recomendadas pela FLEM e marcar pelo menos 66% de respostas corretas no exame. A maciça reprovação dos professores evidenciou que poucos conseguiram acompanhar esse processo de preparação, e muitos não estudaram porque não tiveram tempo, dinheiro, saúde, vontade, curiosidade e, principalmente, porque a SEE/BA não lhes ofereceu cursos preparatórios.

O principal elemento que permeia a lógica da certificação é a remuneração por mérito. O uso do mérito como critério para remuneração pressupõe que há uma classificação, uma linha de “corte” que separa uns dos outros. Essa distinção, que na ideologia liberal é atribuída aos esforços diferenciados dos indivíduos, é bastante funcional para justificar as desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Embora o reajuste salarial de 21% tenha ficado restrito a aproximadamente um terço dos professores inscritos nos exames, o governo do estado da Bahia anunciou que as oportunidades de participação estavam dadas a todos. Para além desse discurso, é importante notar que o professor que buscou, por meio do exame de certificação, um salário mais digno, tinha razões concretas para isso, o que não significa, contudo, que ele concordou com a política. Além disso, a certificação de professores não foi uma política consensual, como quiseram fazer crer o governo baiano e a FLEM alegando que o sindicato dos professores aceitou a incorporação da proposta no plano de carreira.

As entrevistas e a permanência dos mesmos indicadores educacionais no estado da Bahia evidenciaram que o professor buscou tão-somente melhores condições salariais quando se inscreveu para o exame. Muitos professores nem sabiam do que se tratava a certificação, e o conhecimento é um elemento indispensável para saber pelo que se está lutando. Entretanto, apesar da melhoria salarial ser uma necessidade para todos os trabalhadores que dependem do salário para sobreviver, acredito que ela precisa ser pensada e reivindicada pelo coletivo dos trabalhadores junto às suas entidades representativas e não pelos indivíduos isoladamente.

Este estudo evidenciou que a perspectiva meritocrática da certificação apenas recompensou os considerados “melhores”, uma parcela pequena da categoria. Com isso, explicitou aos trabalhadores a intenção de oferecer prêmio para poucos e não aumento salarial para todos. Apesar de acenar com a intenção de valorizar o mérito dos professores aprovados no exame com recompensa salarial, o governo baiano acabou mostrando que a política de certificação, na essência, era para poucos. Assim, a luta por melhores salários, condições de trabalho e de formação para todos, visto da perspectiva do processo histórico, adquire outra dimensão na medida em que permite evidenciar o econômico e o político na mesma luta.

Em suma, a tentativa de seduzir a categoria com recompensas individuais, contraditoriamente, reacende a possibilidade dos professores se pensarem como coletivo, como classe trabalhadora, pois só assim - e não segmentados e em disputa - conseguiremos realizar o objetivo da real melhoria do ensino e da qualidade da educação socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL (ACERT). *Manual do Candidato – 1º exame de certificação ocupacional: professores alfabetizadores*. Abril de 2003. Disponível em: <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B8BD6B7B0-E1B6-4385-9EB0-38E56DBD1482%7D_Manual_Candidato_PA1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2009.

_____. *Sistema baiano de gestão por mérito serve de referência para Governo Federal*.

28/04/2005a. Disponível em:

<<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=846&modulo=11>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

_____. *Como funciona o método psicométrico Angoff Modificado utilizado para definir as linhas de corte dos testes?* 13/05/2005b. Disponível em:

<<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=895&modulo=25>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

_____. *Glossário de termos técnicos*. 10/06/2005c. Disponível em:

<http://www.certifica.org.br/arquivos/glossario/Acert_Glossario_Termos_Tecnicos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2007.

_____. *Por que nem todas as questões têm o seu gabarito divulgado?* 13/06/2005d. Disponível em <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=966&modulo=25>>. Acesso em 28 abr. 2009.

_____. *Salvador será sede de evento internacional sobre Certificação Ocupacional*.

01/09/2005e. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/>>. Acesso em: 4 out. 2008.

_____. *Seminário sobre Certificação Ocupacional reúne especialistas internacionais em Salvador*. 21/11/2005f. Disponível em:

<<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=1272&modulo=11>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

_____. *Manual do professor de disciplina: orientações para o exame de certificação ocupacional*. 2005g. Disponível em:

<http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B7BCA6C8E-3403-43FE-863E-38945801F430%7D_Manual_Candidato_PD2_220805.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2009.

AGÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL (ACERT). *Manual do dirigente escolar: orientações para o exame de certificação ocupacional (7º exame)*. 2005h. Disponível em: <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B99B459AA-7021-4431-8A63-FBFB0E025E8B%7D_Manual_Candidato_DE7_04082005.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2009.

_____. *Manual do professor alfabetizador. Orientações para o exame de certificação ocupacional*. 2005i. Disponível em: <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B04305C44-36C0-43EF-BA87-C94D651975B0%7D_Manual_Candidato_PA5_04052006.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2009.

_____. *Certificação eleva empregabilidade*. 2005j. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=1273&modulo=11>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. *Câmara de Certificação*. 2006a. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

_____. *Exames – Bahia: dirigente escolar*. 2006b. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=22&e...>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. *O Que é certificação ocupacional*. Salvador, 2006c. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/certificacao>>. Acesso em: 26 set. 2005.

_____. *Realizações do Estado são destacadas por Paulo Souto*. 16/11/2006d. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=1971&modulo=11>>. Acesso em: 16 set. 2008.

_____. *Amapá negocia Exame de Certificação*. 23/10/2007a. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

_____. *Certificação no Acre*. 23/10/2007b. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

_____. *Avanço da educação básica do Brasil teve contribuição da Bahia*. 29/07/2008. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

AGÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL (ACERT). *Histórico*. [200?a]. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/certificacao/?modulo=18>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

_____. *Exames. Professor alfabetizador – BA*. [200?b]. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/exames/exames.asp?codigo=10&cert=23&estado=6>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. *Personnel Selection and Certification*. Disponível em: <http://www.air.org/topics/topic_personnel_selection.aspx>. Acesso em: 17 out. 2008. EUA.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-38.

ANDES. Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas. In: *Caderno ANDES*, n. 23, Brasília, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/2008/publicacoes/publicacoes.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANUNCIÇÃO, Marcos P. P. da. *A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho de alunos do ensino fundamental das redes municipais de ensino da Bahia*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Currículo Lattes*. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787299P4&tipo=completo>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

ASSIS, Sylvana C. M. da S. Estrutura de carreiras no estado da Bahia: princípios norteadores, sistemática de desenvolvimento e de remuneração variável. IN: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid, España, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/assis.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2009.

BAER, Monica & LICHTENSTEJN, Samuel. *Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Lei N.º 4.694 de 09 junho de 1987*: Estrutura o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Publicada D.O.E. em 10/06/1987.

_____. *Decreto no 7.684, de 8 de outubro de 1999*: Dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de Diretores e Vice-Diretores das escolas públicas estaduais e sua remuneração e dá outras providências. 1999a. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 8 out. 1999.

BAHIA. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO. *Plano Plurianual 2000-2003*. [1999b]. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/i_plano_plurianual_2000_2003.htm>. Acesso em: 4 mai. 2009.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos*. Salvador, 2000.

_____. *Lei N.º 8.261, de 29 de maio de 2002a*: Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/Lei8261.pdf>. Acesso em 4 mai. 2009.

_____. *Lei no 8.480, de 24 de outubro de 2002b*: Reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 24 out. 2002.

BAHIA. PORTAL DO SERVIDOR. *Plano de carreira oferece mecanismos de ascensão para professores estaduais*. 04/04/2002c. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/ant_nonline_view.asp?cod=165>. Acesso em: 08 abr 2008.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Decreto N° 8.451 de 13 de fevereiro de 2003*: Regulamenta a promoção nas classes da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Publicado no D.O.E. em 14.02.2003. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/Dec8451-03.doc>. Acesso em: 4 mai. 2009.

BAHIA. PORTAL DO SERVIDOR. *Certificação ocupacional é discutida em encontro*. 23/04/2004a. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/ant_nonline_view.asp?cod=1278>. Acesso em: 25 abr. 2008.

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

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Centro de Capacitação e Apoio ao Empreendedor; Salvador, BA: Secretaria da Educação: Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2004c.

_____. *Plano de Implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II – PIP*. 2004d. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/PIPFaseIVersao2.1Final.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2008.

BAHIA. PORTAL DO SERVIDOR Um certificado para toda a escola: Estado investe em certificação ocupacional e imprime mais qualidade ao ensino público. Abril de 2005. Ano I. In: *NOSSAGENTE*. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/nossagente%207.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2008.

BAHIA. PRODEB. *Souto faz balanço de quatro anos de governo em programa de rádio*. 16/11/2006. In: *BIP ONLINE*. Disponível em: <http://biponline.prodeb.gov.br/exibe_noticia.asp?cod_noticia=819>. Acesso em: 28 jan. 2008.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Gerenciando a Escola Eficaz*. 3. ed. Salvador: 2007a. Disponível em: <http://www.see.ac.gov.br/gestaodemocratica/download/gerenciando_a_escola_eficaz_001_050.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2009.

BAHIA. SECRETARIA DO PLANEJAMENTO. *Apresentação do PPA 2008-2011*. [2007b]. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/plano_plurianual_2008/2_PPA_APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. *Plano Plurianual 2008-2011*. [2007c]. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/i_plano_plurianual_2008_2011.htm>. Acesso em: 4 mai. 2009.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *DECRETO Nº 11.218 DE 18 DE SETEMBRO DE 2008*: Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Escolas Públicas do Estado da Bahia, e dá outras providências. Publicado D.O.E. Em 19.09.2008. 2008a. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/supav/Dec11218.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. *EDITAL Nº 07/2008*: edital de abertura de inscrição para o curso de gestão escolar e para o processo seletivo em unidades escolares da rede pública estadual de educação. Salvador, 18 de setembro de 2008. 2008b. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/supav/EDITAL_N_07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

_____. *Progestão*. [200?a]. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/progestao/progestao.htm>>. Acesso em: 9 set. 2008.

_____. *Programa Educar para Vencer*. [200?b]. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/tudo_educvencer.htm>. Acesso em: 2 jul. 2008.

_____. *Projeto Bahia*. [200?c]. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/projetos_especiais/projeto_bahia.htm>. Acesso em: 25 set. 2008.

BARROS, Marcelo P. F. de. Inovações em gestão de RH: utilizando a gestão por competências para fortalecer a administração pública. In: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid, España, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/barrofer.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2009.

BERTRAND, Olivier. *Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais*. Brasília: UNESCO/IPE, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/avaliacertifica/mostra_documento>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução N.º 3 de 8 de outubro de 1997*: Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *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. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. *Resolução CNE/CP N.º 01/2002*: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://www.ourinhos.unesp.br/dta/docs/legislacao/resolucao_cne_1.htm>. Acesso em: 04 mai. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência (documento para discussão)*. 2003a. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/matrizes_de_referencia.pdf>. Acesso em 31 mai. 2008.

_____. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência. Anos iniciais do ensino fundamental*. 2003b. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/ftp/Livreto.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria N° 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. 2003c. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/formacao_profissionais/sistema_certificacao.rtf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. RAQUEL F. A. TEIXEIRA. *Projeto de Lei N.º 1.172, de 2003*: Dispõe sobre as diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público. 2003d. 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.

BRASIL. COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL. *Sistema Nacional de Certificação Ocupacional: proposta governamental*. Setembro de 2005. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br/pnq/proposta_governamental.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2008.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. GASTÃO VIEIRA. *Projeto de Lei N.º 1.088, de 2007*: 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. 2007. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/460602.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

BRECHT, Bertoldt. *Ouvimos dizer: Não queres continuar a trabalhar conosco*. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/secjeste/dlrc/diversos/poesia/Brecht003.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Biografia. Professora Raquel Teixeira – PSDB/GO*. [200?]. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/deputados/biodeputado/index.html?nome=PROFESSORA+RAQUEL+TEIXEIRA&leg=53>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

_____. *Biografia. Gastão Vieira – PMDB/MA*. [200?]. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/deputados/biodeputado/index.html?nome=GAST%C3O+VIEIRA&leg=53>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

CAMPOS, Monique Badaró. *Mudanças na administração pública e inserção de agentes catalisadores: o caso da Fundação Luís Eduardo Magalhães*. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em:

<http://www.adm.ufba.br/pub/publicacao/5/MPA/2002/159/monique_badaro_campos.pdf>.
Acesso em: 04 maio 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 1-12, 2004.

CARDOSO, Alciléia M. *O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2008.

CARDOZO, Carla; BRAGA, Geracy; HASHIMOTO, Rosa. Certificação ocupacional: garantia de educação continuada e crescimento profissional. *Educação em Debate*, Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, n. 1, jan./jun. 2006.

CASTRO, Cláudio de M.; IOSCHPE, Gustavo. *Remunerações dos professores na América Latina: São baixas? Afetam a qualidade do ensino?* 05/04/2007. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/blog/ethos-paideia/permalink/13404.html>>; <<http://www.grupos.com.br/blog/ethos-paideia/permalink/13405.html>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

CATUNDA, Arturo Cavalcanti. *Relação entre competência do diretor de escola e desempenho da escola: um estudo de dados de Rede Estadual de Ensino da Bahia*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Acesso em: <http://www.adm.ufba.br/pub/publicacao/5/MAA/2007/654/competecia_desempenho.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2009.

CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINSITRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. *Consejo Científico del CLAD*. Disponível em: <<http://www.clad.org.ve/portal/consejo-cientifico-del-clad>>. Acesso em: 02 mai. 2009.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. DIRECTORIO NACIONAL. *Resultados Evaluación Docente 2007: Un proceso que aún continúa sin Carrera Profesional*. Chile, Santiago, 20 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/Archivos/declaracion%20resultados%20de%20la%20Evaluacion%20Docente%202007A.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2008.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. DIRECTORIO NACIONAL. Evaluación Docente 2007: “*Los profesores de Chile han cumplido*”. *Declaración Pública*. Chile, 26 de marzo de 2007.

COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *Comissão Interministerial de Certificação Profissional Sistema Nacional de Certificação Profissional: proposta governamental*. Brasil, setembro de 2005. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnq/proposta_governamental.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (Brasil). Ajustes estructurales y educación en Brasil. In: CTERA et all (Buenos Aires). *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2005. p. 173-188.

_____. *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.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso*. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

CORSI, Francisco L. A globalização e a crise dos estados nacionais. In: DOWBOR, Ladislav; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo E. (Org.). *Desafios da globalização*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COSTA, Lilia C. C. da; JUNIOR, Nilo B. da S.; LEAL, Paulo R. P. Avaliação da tendência de desempenho de candidatos reprovados no Exame de Certificação usando Modelos Hierárquicos Multivariados. In: *1ª Reunião Anual da ABAVE: Finalidades e Formas da Educação Básica* - 11 e 12/05/2006. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art10.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

D'ALMEIDA, Milena C. *Certificação ocupacional de profissionais da educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação*. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal

da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em:

<<http://www.adm.ufba.br/contents.php?opc=PBLC&nPblcId=171>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

DELANNOY, Françoise. Los docentes brasileños: preparación, desarrollo profesional, & incentivos. Elementos para um marco estratégico. In: *Conferência Regional "El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades"*. Brasil, Brasília, 10 – 12 julio 2002. UNESCO, MEC, BID. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001353/135339porb.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

DELANNOY, Françoise; SEDLACEK, Guilherme. *Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*. 2000. Disponível em:

<<http://www1.worldbank.org/education/est/resources/domains/teachers.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. *Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*. 2001. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

FERREIRA, Carlos A. L. *A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. 2004. 363 f. Tese (Doutorado) – Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004. Disponível em:

<http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1215104-165904//cafl1de1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2009.

FERREIRA, Márcia O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 mai. 2008.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. *O impacto do programa "Educar para vencer" no desempenho de dirigentes escolares: estudo de caso de avanços e possibilidades*. 2003. 356 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em:

<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200325628001010001P9>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

FIDALGO, Fernando; SANTOS, Neide E. P. dos. A centralidade da certificação de competências no Brasil. In: *27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2004. Disponível em:

<<http://189.1.169.50/reunioes/27/gt09/t0915.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2008.

FOLHA ONLINE. *Ministro abre amanhã conferência sobre desempenho de professores*. 09/07/2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u9823.shtml>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

FONTANA, Klalter B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*. 2003. Disponível em: <www.andes.org.br/Anexo-Circ025-03.doc>. Acesso em: 29 abr. 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. As diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica. *Pucviva*, São Paulo - PUC-SP, n. 13, p. 01-04, 2001. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r07.htm>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. *Todo Educador Aprendendo (Lições do I Encontro Nacional)*. Set. 2003a. Disponível em: <www.forgrad.org.br/arquivo/texto-encontro_certificacao_helena_freitas.doc>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 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.

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

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES (FLEM). *Kit de gerenciamento eficaz*. 03/05/2000. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2000/05/03/cob0600000020000503Kitdegerenciamentoeeficaz.htm/?searchterm=manual%20gerenciando%20a%20escola%20eficaz>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

_____. *Exame de Certificação Ocupacional para Dirigente Escolar – Convocação de Inscrição*. Salvador: 2001. Disponível em: <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7B3215B084-FF2A-4AAA-B771-0B32CDEF9038%7D_Edital_Abertura_Insc_DE1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. *Novo estatuto aprovado pelo Ministério Público da Bahia registrado no 2º Registro de Pessoas Jurídicas em 13 de janeiro de 2004*. 2004a. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/fundacao/informacoesadicionais/estatuto-da-fundacao>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES (FLEM). *FLEM tem reconhecimento internacional*. 26/01/2004b. Disponível em:

<<http://www2.flem.org.br/noticias/2004/01/26/dob0110002920040126Flemtemreconhecimentointernacional.html/?searchterm=noca>> . Acesso em: 08 dez. 2008.

_____. *Balanço 2003 – SEC*. 05/02/2004c. Disponível em: <http://www2.flem.org.br/noticias/2004/02/05/dob0120001920040205Balanco2003SEC.html/?searchterm=regimento%20da%20flem>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. *Progestão capacitará 1500 gestores escolares até 2006*. 28/05/2004d. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2004/05/28/out0110002920040528Progestaocapacitara1500gestoresescolaresate2006.htm/?searchterm=progest%C3%A3o>>. Acesso em 08 abr. 2008.

_____. *Convocação de abertura de inscrições do 1º exame de certificação ocupacional para professores de disciplinas*. 2004e. Disponível em: <http://www.certifica.org.br/recursos/exames/%7BC43CDC48-7917-4E93-A585-5E759271F013%7D_Edital_Convocaao_09072004.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. *Seminário sobre Certificação Ocupacional*. 18/11/2005a. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2005/11/18/out0110002920051118SeminariosobreCertificacaoOcupacional.htm/?searchterm=I%20Semin%C3%A1rio%20Internacional>>. Acesso: 16 mar. 2008.

_____. *Avanços serão discutidos em seminário*. 29/11/2005b. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2005/11/29/cob0110002920051129Avancosseroadiscutidosemseminario.htm/?searchterm=semin%C3%A1rio%20internacional>>. Acesso em: 9 abr. 2009.

_____. *Três estados querem modelo de Certificação Ocupacional da Bahia*. 06/12/2005c. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/noticias/2005/12/06/out0110002920051206TresestadosqueremmodelodeCertificacaoOcupacionaldaBahia.htm/?searchterm=projeto%20bahia>>. Acesso em: 9 set. 2008.

_____. *Relatório de Pré -Teste Goiás*. Salvador: 2006a.

_____. *SEC tem 55% dos dirigentes escolares com certificação ocupacional*. 2006b. Disponível em <<http://www.flem.org.br>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES (FLEM). *Certificação da FLEM*. 29/08/2006c. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=1763&modulo=11>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

_____. *Uma instituição a serviço da transformação do estado e da sociedade: trajetória 1999/2006*. Salvador: 2007a. Disponível em: <<http://www2.flem.org.br/fundacao/informacoesadicionais/uma-instituicao-a-servico-da-transformacao-do-estado-e-da-sociedade-trajetoria-1999-2006>>. Acesso em: 12 set. 2008.

_____. *Certificação no Acre*. 23/10/2007b. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/noticias/default.asp?codigo=238>>. Acesso em: 10 jun. 2008

_____. *Padrões de competências*. [200?]. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/padroes/cargo.asp?modulo=40&Cliente=EDUCA%C7%C3O>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? neoliberalismo, trabalho e educação. In: GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; SUAREZ, Daniel; STUBRIN, Florencia e GINDIN, Julián. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educ. Soc.* 2004, vol.25, n.89 [citado 2009-05-07], pp. 1251-1274. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mai. 2009.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

HASHIMOTO, Rosa. Certificação ocupacional em educação: garantia de educação continuada e ascensão salarial. In: *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Panamá, 2003. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20VIII/documentos/hashimot.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Avaliação de competências mediante certificação ocupacional. In: *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid, España, 2 – 5 Nov. 2004. 2004a. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/hashimot.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

HASHIMOTO, Rosa. *Aos participantes do Seminário: Avaliação Educacional Hoje - Principais Tendências e Propostas Inovadoras, realizado em 05/05/2004. 13/05/2004.* 2004b. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=79&modulo=11>>. Acesso em: 23 nov. 2008.

_____. *FLEM - Breve histórico.* 2004c. Disponível em: <www.2pontos.com/advb/hotsites/top_rh/Cases2004/Case%20Fundacao%20Luis%20Eduardo%20Magalhaes.doc>. Acesso em: 25 abr. de 2008.

_____. *Certificação ocupacional de dirigentes escolares.* 21/05/2004. 2004d. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/busca/noticia.asp?codigo=85&modulo=11>>. Acesso em: 17 out. 2008.

HAYEK, Friedrich Von. *O caminho da servidão.* Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

IANNI, Octavio. *A sociedade global.* 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INGLATERRA. DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. “*Teachers’ pay calculator*”. Disponível em: <<http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/paycalc/>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

INSTITUTO ALFA E BETO. *Currículo – Professor João Batista Oliveira.* Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/cv_joao_batista_araujo.php>. Acesso em: 02 dez. 2008.

INSTITUTO DE HOSPITALIDADE. *Apresentação.* Disponível em: <<http://www.hospitalidade.org.br/instituto/apresentacao>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

INSTITUTO DE PESQUISAS E INOVAÇÕES EDUCACIONAIS – EDUCATIVA. *João Batista dos Mares Guia.* [200?]. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br/equipe/curriculum/jmaresguia.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). *Ministérios da Educação da América Latina publicam carta de recomendação.* 12 de julho de 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news02_12_carta.htm>. Acesso em: 06 mai. 2008. Acesso em: 03 abr. 2008.

IRIGOIN, María; VARGAS, Fernando. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor, 2002. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm>. Acesso em: 13 mai. 2008.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-57.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 77-96.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 mai. 2008.

LIANG, Xiaoyan. Teacher pay in 12 Latin American Countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers? 1999. Disponível em: <[wbln0018.worldbank.org/.../19a4e0caaaf8da4a852567a700554960/\\$FILE/P-liang.doc](http://wbln0018.worldbank.org/.../19a4e0caaaf8da4a852567a700554960/$FILE/P-liang.doc)>. Acesso em: 29 abr. 2008

MACHADO, Humberto de F. *Uma opinião sobre leis x educação*. 23/04/2004. Salvador, Jornal A Tarde, 2004.

MARES GUIA, João B. *João Batista dos Mares Guia*. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br/equipe/curriculum/jmaresguia.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

MARI, Cezar L. De. *“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. 2006. 265 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0539.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2008.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*, vol. I, Tomo 2; São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELLO, Guiomar N. de. *Social democracia e educação: teses para discussão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n. 1, São Paulo: SEADE, Jan./Mar. 2000, p. 1-23. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2008.

_____. *Uma vida de educadora*. [200?]. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html>. Acesso em: 09 mai. 2008.

NETO, Otavio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SILVA, Maria J. de A. e. Regulação: a avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas públicas. In: *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Nov. 2007. Porto Alegre. UFRGS. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/97.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo E. *Educar para Vencer: Reforma Educacional no Estado da Bahia*. Salvador: JM Associados, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Nádia M. V. Projeto fortalecimento da gestão escolar: reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciados na construção progressiva da gestão democrática e da autonomia escolar a partir de uma experiência baiana. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Panamá, out. 2003. Disponível em: <<http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20VIII/documentos/reis.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

_____. *Entrevista - Coordenadora Geral da Agência de Certificação Ocupacional*. 06/06/2005. In: ACERT. Disponível em: <<http://www.certifica.org.br/>>. Acesso em: 4 mai. 2009.

REZENDE, Flávio da C. A reforma do Estado em perspectiva comparada. In: *Seminário Balanço da Reforma do Estado no Brasil*. Balanço da reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública. Brasília: MP, SEGES, 2002, p. 223-233. Disponível em: <[2002http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/Livro_Balanco_Reforma_Estado_Brasil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/Livro_Balanco_Reforma_Estado_Brasil.pdf)>. Acesso em: 4 mai. 2008.

RODRÍGUEZ, Alberto P. Certificação de dirigentes do setor público: o setor educativo. In: *Seminário Internacional de Certificação Ocupacional*, 1., 2005, Salvador. Resumos Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2005. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/iflem/Images/img20051130CoberturaSemInterCertificAlbertoRodriguez.pps>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

SANTOS, Aparecida de F. dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: *27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

SCHULTZ, Theodore W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SEMINÁRIO BALANÇO DA REFORMA DO ESTADO NO BRASIL. *Balanço da reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública*. Brasília: MP, SEGES, 2002. Disponível em: <[2002http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/Livro_Balanco_Reforma_Estado_Brasil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/Livro_Balanco_Reforma_Estado_Brasil.pdf)>. Acesso em: 4 mai. 2008.

SHIROMA, Eneida O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). *Educação Profissional: tendências e desafios*. Curitiba, 1998, p. 49-63.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SHIROMA, Eneida O. e EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez.2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO (SINPRO-SP). *Adiado o exame de certificação de professores*. 26/04/2004. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/jornal.asp?id_jornal=465&id_edicao_jornal=22>. Acesso em: 31 mai. 2008.

SISTEMA CURRÍCULO LATTES. *Miguel Gonzalez Arroyo*. 2009. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787299P4&tipo=completo>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

SOARES, KÁTIA C. D. *Trabalho docente e conhecimento*. 2008. 256 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>. Acesso em: 04 mai. 2009.

TEIXEIRA, Janssen E. N. F. Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/pub/publicacao/5/MPA/2006/461/janssen_teixeira.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2009.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica a o neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, abr. 2008, vol. 29, n.102, p.159-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2009.

USAID/BRASIL. *Instituto Americano de Pesquisa*. Disponível em: <<http://brazil.usaid.gov/pt/node/206>>. Acesso em: 28 abr. 2008. Brasil.

VERHINE, Robert; XAVIER, Antônio. *O Projeto de Educação da Bahia: um estudo de caso*. Brasília: Banco Mundial, 2004.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2006.

WIKIPEDIA. *Cristovam Buarque*. [200?]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cristovam_Buarque>. Acesso em: 23 jul. 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas

Anexo 2 – Cronograma Físico Financeiro do Projeto Bahia Fase II

Anexo 3 – Padrões de Competências do Professor Alfabetizador

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas

Entrevista com um representante da FLEM

- 1) Poderia contar como se deu o processo de criação da Agência de Certificação Ocupacional (ACERT) da FLEM? Que preocupações moveram a sua criação? Quem foram seus idealizadores e instituições parceiras?
- 2) A quem se dirige o exame de certificação? O que ela procura avaliar?
- 3) Como são elaboradas as questões? Como é escolhida a comissão responsável pela elaboração dos exames? Como são definidos os seus conteúdos?
- 4) Como são classificados os professores? Que benefícios a aprovação no exame traz ao professor? O exame é obrigatório? O que acontece com os professores não aprovados no exame?
- 5) Como a sociedade está avaliando os resultados da implementação da política de certificação?
- 6) Que impactos a certificação está gerando sobre o trabalho do professor?
- 7) O que se espera mudar com a implementação da certificação de professores na Bahia? Quais são as expectativas? A certificação está atendendo os objetivos estabelecidos pela ACERT?
- 8) Como o sistema de certificação ocupacional da ACERT tem sido avaliado no estado, nacionalmente e internacionalmente? A FLEM tem recebido propostas ou convites de outros governos (estados e países) para implementá-lo? Quais?
- 9) O atual governo do estado tem colaborado com a implementação desta política?
- 10) A certificação assegura um professor de qualidade?

Entrevista com um representante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEE/BA)

- 1) Que preocupações levaram a SEE/BA a adotar a política de certificação? Quando a certificação começou a ser implementada no setor educacional do estado da Bahia, que resultados eram esperados?
- 2) Que mudanças a certificação produziu na educação?
- 3) Como a certificação foi anunciada aos professores?
- 4) A SEE/BA participou da construção do sistema de certificação da FLEM? Como a FLEM participa da construção das políticas educacionais do estado?
- 5) Que vantagens o sistema de certificação da FLEM apresenta?
- 6) Como a certificação se relaciona ao Plano de Carreira do Magistério Público? A certificação é requisito para o exercício do magistério e para a progressão na carreira? E para os aumentos de salário? O que acontece com o professor que não é aprovado no exame? Há casos de reprovação e resistência à realização da prova? Como eles são tratados?
- 7) O exame de certificação é obrigatório? Quem paga?
- 8) Quem aplica o exame de certificação? Qual é o seu conteúdo e periodicidade?
- 9) A certificação assegura um professor de qualidade?

Entrevista com um representante da APLB-Sindicato

- 1) Como a APLB tomou conhecimento da política de certificação de professores da SEE/BA?
- 2) Que justificativas foram apresentadas para implementá-la e por quem? Que segmentos foram contrários e favoráveis? Houve resistência? Na sua visão, quais foram as motivações para a implementação da política de certificação docente?
- 3) A APLB foi convidada a participar da construção dessa política? Procurou se inserir no processo?
- 4) Como você avalia o sistema de certificação da FLEM?
- 5) Que implicações a implementação da certificação tem gerado sobre o professor e o sindicato? Há benefícios/prejuízos? Quais?
- 6) Quais são os impactos da certificação sobre o trabalho docente? Como as medidas da certificação afetaram o trabalho docente? Dê exemplos.
- 7) A APLB encaminhou ações e iniciativas de mobilização contrárias à implantação da certificação na educação?
- 8) Como você analisa a relação entre a SEE/BA e uma fundação privada na implementação de uma política de certificação de profissionais da educação?
- 9) Que desdobramentos você acredita que a política de certificação pode ter na área educacional?
- 10) Como você analisa o interesse de outros estados no sistema de certificação de dirigentes escolares e professores da FLEM? Qual é a sua visão sobre o papel da FLEM na educação?
- 11) Como os professores devem se posicionar diante da política de certificação de professores?
- 12) A certificação assegura um professor de qualidade?

Entrevista com um representante da FACED/UFBA

- 1) Quais foram as justificativas apresentadas pela SEE/BA para implementar a política de certificação de professores? Que segmentos foram contrários e favoráveis à proposta?
- 2) Como as instituições formadoras vêem a política de certificação docente na Bahia? Este tema está sendo debatido por elas? Que avaliação você faz da formulação e da implementação dessa política?
- 3) A política de certificação tem influenciado a formação de professores? De que modo? Que implicações ela está produzindo para as instituições formadoras? Ele suscita benefícios/prejuízos? Quais? Os currículos sofreram alterações de conteúdo em função dessa política?
- 4) Como as medidas da certificação afetam o trabalho docente?
- 5) A política de certificação se atrela à política de avaliação e gratificação por desempenho?
- 6) Qual é a sua análise/avaliação sobre possíveis desdobramentos da política de certificação de professores?
- 7) Como você analisa o encaminhamento dessa política no contexto das políticas educacionais contemporâneas para a América Latina?
- 8) Na sua visão, quais foram as motivações para a implementação da política de certificação docente no estado da Bahia? Quem se beneficia com ela?
- 9) Como você analisa a relação entre a SEE/BA e uma fundação privada na implementação de uma política de certificação de profissionais de educação?
- 10) A certificação assegura um professor de qualidade?

Entrevista com professores da rede pública de ensino do Estado da Bahia

- 1) Como a proposta de certificação chegou a você? Foi convidado a participar de algum debate sobre o tema?
- 2) Quando os professores receberam a notícia de que teriam que se certificar, houve resistência?
- 3) Quando realizou o exame pela primeira vez? Foi aprovado?
- 4) De que vantagens ou desvantagens desfruta como um professor aprovado ou reprovado? A sua prática em sala de aula melhorou? A aprendizagem dos alunos melhorou? Foi reconhecido? Se sentiu motivado? O salário aumentou?
- 5) Como você está lidando com a situação de ter seus conhecimentos, competências e atitudes avaliados a cada três anos? Que implicações isso tem gerado sobre a sua vida pessoal, social e profissional?
- 6) Como se preparou para o exame? Durante quanto tempo? A FLEM ofereceu cursos, disponibilizou materiais didáticos, bibliografias etc? Foram gratuitos?
- 7) Como você avalia o conteúdo das questões? Aproxima-se do conteúdo de sua formação?
- 8) Quais são as sanções de se reprovar ou deixar de fazer o exame?
- 9) A relação entre os professores mudou na escola? A certificação criou um clima de competição? A relação dos professores com o diretor foi afetada?
- 10) Quais as implicações da certificação para o trabalho docente? Como as medidas da certificação afetam o trabalho docente?
- 11) Como a sociedade avalia o seu trabalho depois de ser aprovado ou reprovado no exame?
- 12) Você conhece algum professor que foi reprovado no exame ou que se manifestou contrário à certificação? O que você pensa disso?
- 13) O que você pensa do papel que a FLEM realiza junto à SEE/BA?
- 14) A certificação assegura um professor de qualidade?

Entrevista com dirigentes escolares da rede pública de ensino do Estado da Bahia

- 1) Como a escola tomou conhecimento da política de certificação de professores? Que justificativas foram apresentadas para implementá-la? Os dirigentes escolares e professores apoiaram a medida? Houve resistência?
- 2) A escola foi convidada a debater esta política antes de sua implementação?
- 3) Quais são as vantagens e desvantagens da certificação? Que ganhos ela trouxe para sua escola? Os professores de sua escola tiveram um bom desempenho?
- 4) De que forma esse bom desempenho no exame de certificação se traduziu num bom desempenho em sala de aula? A qualidade da educação melhorou? Os professores estão motivados?
- 5) Que implicações a implementação da certificação pode gerar sobre o professor e o sindicato? Há riscos e prejuízos? Quais?
- 6) Quais são os impactos da certificação sobre o trabalho docente? Como as medidas da certificação afetam o trabalho docente?
- 7) Como você analisa a relação entre a SEE/BA e uma fundação privada na implementação de uma política de certificação no campo educacional?
- 8) Na sua visão, quais foram as motivações para a implementação da política de certificação de professores?
- 9) De que benefícios você desfruta como um dirigente escolar certificado? A visão sobre a escola melhorou? Você é reconhecido pela sociedade? Recebeu gratificação?
- 10) O que você pensa a respeito do estabelecimento da certificação como pré-requisito para a candidatura a dirigente escolar?
- 11) Na sua visão, por que a certificação foi aplicada primeiramente aos dirigentes escolares, tanto na Bahia, quanto em outros estados?
- 12) A certificação assegura um professor de qualidade?

Anexo 2 – Cronograma Físico Financeiro do Projeto Bahia Fase II

Anexo I - Cronograma Físico Financeiro



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico																Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação
	2003				2004				2005				2006	Total	2003	2004			2005	2006					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1								2	3	4		
01 MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			55.819.788,99	2.029.776,12	26.224.469,35	22.097.099,52	5.468.444,00		
01.01 MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			32.207.042,93	1.017.809,49	13.998.269,94	11.882.106,50	5.308.857,00		
01.01.01 GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR- GESTAR Resultado Esperado: 6.000 Professores Capacitados		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			2.174.107,74	44.746,89	1.169.970,78	894.357,63	65.032,44		
01.01.01.01 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM Resultado Esperado: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EFETUADA					X	X	X						X	X					102.287,60		43.039,60	25.760,00	33.488,00		
01.01.01.01.02 IMPRESSÃO DOS CADERNOS DE PROVA PARA OS ALUNOS					X	X	X						X	X			CADERNO DE PROVA	1.494.000	102.287,60		43.039,60	25.760,00	33.488,00	BENS	Outros
01.01.01.01 GERENCIAMENTO DO PROJETO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			1.233.897,89	27.259,06	559.496,76	615.597,63	31.544,44		
01.01.01.02.01 CONSULTORIA PARA REALIZAÇÃO DE PROCESSO SELETIVO			X	X	X												SELEÇÃO REALIZADA	1	4.070,42	683,67	3.386,75			SERVIÇOS DE CONSULTORES	QCBS
01.01.01.02.02 CONSULTORIA PARA FORTALECIMENTO DA UNIDADE EXECUTORA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	CONSULTO R/MÊS	458	630.706,11	18.824,77	291.721,94	292.614,96	27.544,44	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI
01.01.01.02.04 APOIO TECNICO (DESLOCAMENTO DA EQUIPE)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	CUSTO/MÊS	48	395.624,45	7.048,21	173.593,57	210.982,67	4.000,00	CUSTO OPERACIONAL	Outros
01.01.01.02.05 APOIO TECNICO - DESLOCAMENTO DA EQUIPE - DIÁRIAS (NÃO FINANCIADO)	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X					CUSTO/MÊS	2	915,17	565,75	349,42			OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros
01.01.01.02.06 IMPOSTOS INCIDENTES SOBRE CONSULTORIA PARA PROCESSOS SELETIVOS			X	X	X												IMPOSTO/MÊS	2	792,84	136,66	656,18			OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros
01.01.01.02.07 APOIO TECNICO - DESLOCAMENTO DA EQUIPE SEC - ADIANTAMENTO (NÃO FINANCIADO)					X	X	X	X	X	X	X	X					CUSTO/MÊS	21	201.788,90		89.788,90	112.000,00		OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico																Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação		
	2003				2004				2005				2006						Total	2003	2004	2005	2006				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4											
01.01.02.04 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DE APOIO PARA SUPORTE A ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO, DIVULGAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DO PDE			X	X			X	X	X			X		X					CUSTO SEMESTRAL	5	97.625,45	20.580,19	34.378,59	42.666,67		CUSTO OPERACIONAL	SHPN
01.01.02.05 WORKSHOP DE AVALIAÇÃO DO PDE			X	X			X	X			X							EVENTO	5	52.874,62	31.571,57	10.636,38	10.666,67		TREINAMENTOS	NCB	
01.01.02.06 APOIO TECNICO PARA VALIDAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PDE JUNTO A COMUNIDADE ESCOLAR			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	CUSTO/MÊS	32	828.931,63	11.953,54	326.610,09	326.912,00	163.456,00	CUSTO OPERACIONAL	Outros	
01.01.02.07 CONSULTORIA PARA FORTALECIMENTO DA UNIDADE EXECUTORA			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	EQUIPE/MÊS	1.710	2.549.215,58	83.588,37	986.156,03	986.314,12	493.157,06	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI	
01.01.02.08 AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA						X	X											EQUIPAMENTOS	11	22.000,00		22.000,00			BENS	Outros	
01.01.03 PLANO DE MELHORIA DA ESCOLA - PME Resultado Esperado: REPASSE DE RECURSO PARA 493 U.E.			X	X	X	X	X	X												3.049.165,62	423.505,81	2.625.659,81					
01.01.03.01 REPASSE DE RECURSOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PME DE ENSINO FUNDAMENTAL			X	X	X	X	X	X										REPASSE/ESCOLA	425	1.453.898,95	423.505,81	1.030.393,14			SUBSÍDIOS A ESCOLA	Outros	
01.01.03.02 REPASSE DE RECURSOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PME DE ENSINO FUNDAMENTAL-100% BIRD						X	X											REPASSE/ESCOLA	470	1.595.266,67		1.595.266,67			SUBSÍDIOS A ESCOLA - 100% BIRD	Outros	
01.01.04 REGULARIZAÇÃO DE FLUXO DE 5ª A 8ª SÉRIE Resultado Esperado: 18.218 CLASSES IMPLANTADAS			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			23.424.719,12	393.459,95	8.822.858,26	9.621.189,41	4.587.211,50			
01.01.04.01 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNO E PROFESSOR						X	X	X	X	X			X	X						17.928.788,27		6.692.466,20	7.616.252,85	3.620.069,22			
01.01.04.01.01 IMPRESSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ALUNO						X	X	X	X	X			X	X	MÓDULO	3.608.940	7.049.644,95		1.727.258,79	3.549.924,00	1.772.462,16	BENS	ICB				
01.01.04.01.02 AQUISIÇÃO DE CONJUNTOS/ KITS DIDÁTICOS EDUCACIONAL						X	X	X	X				X		KIT	43.872	7.628.765,92		4.167.796,28	2.445.875,81	1.015.093,83	BENS	ICB				



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico												Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação						
	2003			2004			2005			2006		Total			2003	2004	2005	2006									
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3								4			1	2	3	4		
01.01.04.01.03 AQUISIÇÃO DO CONJUNTO/ KIT DE CIÊNCIAS					X	X		X				X						KIT	15.518	2.879.678,91		725.646,14	1.452.474,40	701.558,37	BENS	ICB	
01.01.04.01.04 IMPRESSÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O PROFESSOR					X	X	X		X	X		X	X					MÓDULO	125.266	324.348,46		58.151,53	145.339,97	120.856,96	BENS	ICB	
01.01.04.01.05 IMPRESSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO- INSTRUMENTOS					X	X	X		X	X		X	X					INSTRUMENTO	192.634	46.350,03		13.613,46	22.638,67	10.097,90	BENS	ICB	
01.01.04.02 CAPACITAÇÃO DE LIDERES MUNICIPAIS,DOCENTES E SUPERVISORES (CONJUNTA COM A ATIVIDADE 01.01.02.01)	X	X			X	X		X	X		X							PARTICIPANTES	5.126	414.216,78	94.685,37	246.286,08	49.940,00	23.305,33	TREINAMENTOS	NCB	
01.01.04.03 CAPACITAÇÃO PERMANENTE A DISTÂNCIA DE PROFESSORES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							1.079.980,91	134.927,76	337.854,48	427.240,00	179.958,67			
01.01.04.03.01 SERVIÇOS DE TELECOMUNICAÇÕES		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					CONTA SEDE/ MÊS	10.506	695.388,56	113.979,40	239.977,16	240.240,00	101.192,00	CUSTO OPERACIONAL	Outros	
01.01.04.03.02 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DE CONSUMO	X		X		X	X	X		X		X		X					CUSTO SEMESTRAL	742	384.592,35	20.948,36	97.877,32	187.000,00	78.766,67	CUSTO OPERACIONAL	SHPN	
01.01.04.03.03 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DE APOIO A PRÁTICA PEDAGÓGICA - EQUIPAMENTO/ MATERIAL DIDÁTICO					X													KIT							BENS	SHPN	
01.01.04.04 CONSULTORIA PARA FORTALECIMENTO DA UNIDADE EXECUTORA		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					EQUIPE/MÊS	2.129	3.372.905,87	135.360,18	1.306.930,85	1.287.076,56	643.538,28	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI	
01.01.04.05 APOIO TECNICO PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS CLASSES DE REGULARIZAÇÃO DE FLUXO		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					CUSTO/MÊS	32	628.827,29	28.486,64	239.320,65	240.680,00	120.340,00	CUSTO OPERACIONAL	Outros	
01.02 MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							17.976.264,46	1.011.966,63	9.611.153,49	7.193.557,34	159.587,00			
01.02.01 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA - PDE Resultado Esperado: 638 U.E. COM PDE ELABORADOS		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							894.465,05	50.965,96	354.071,42	329.840,67	159.587,00			



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico												Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação											
	2003			2004			2005			2006					Total	2003	2004	2005	2006													
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3																				
01.03.01.03 AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA ESCOLA							X	X	X											EQUIPAMENTO	1	3.466,67				3.466,67					BENS	SHPN
01.03.01.04 AQUISIÇÃO DE CONJUNTO/KIT MOBILIÁRIO (CONJUNTA COM A ATIVIDADE 01.03.01.02)							X	X												KIT MOBILIÁRIO	6	7.200,00				7.200,00					BENS	SHPN
01.03.01.05 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO							X	X												MATERIAL DIDÁTICO	1	8.506,67				8.506,67					BENS	SHPN
01.03.01.06 AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA (CONJUNTA COM A ATIVIDADE 02.01.01.07)							X	X												EQUIPAMENTO	1	1.000,00				1.000,00					BENS	NCB, SHPN
01.03.01.07 CUSTO COM IMPLANTAÇÃO							X	X												CUSTO/ESCOLA											OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros
01.03.02 PADRÕES MÍNIMOS DE INSTALAÇÕES FÍSICAS E FUNCIONAMENTO Resultado Esperado: 14 ESCOLAS INDÍGENAS COM PADRÕES MÍNIMOS IMPLANTADOS								X	X	X	X											166.532,00				166.532,00						
01.03.02.01 SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA (CONJUNTA COM A ATIVIDADE 01.02.01.01)								X												DIRIGENTE	28	4.606,00				4.606,00					TREINAMENTOS	NCB
01.03.02.02 CAPACITAÇÃO DE DIRIGENTES (CONJUNTA COM A ATIVIDADE 01.03.02.01)								X												DIRIGENTES	28	4.606,00				4.606,00					TREINAMENTOS	NCB
01.03.02.03 REPASSE DE RECURSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PADRÕES MÍNIMOS DE INSTALAÇÕES FÍSICAS								X	X											SALA DE AULA	38	94.810,00				94.810,00					SUBSÍDIOS A ESCOLA	Outros
01.03.02.04 AQUISIÇÃO DE MOBILIÁRIO ESCOLAR									X	X										SALA DE AULA	38	62.510,00				62.510,00					BENS	SHPN
01.03.03 MELHORIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS					X	X		X	X													117.364,12			90.320,45	27.043,67						



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico												Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação	
	2003			2004			2005			2006					Total	2003	2004	2005	2006			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4										1
03.02.01.06 CONSULTORIA PARA DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS						X	X	X	X	X	X	X	X	CONSULTOR/HORA	5.358	125.020,00			83.346,67	41.673,33	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI
03.02.01.07 CONSULTORES EVENTUAIS						X	X	X	X				X	CONSULTOR/HORA	2.143	50.015,00		16.671,67	33.343,33		SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI
03.02.01.08 CONSULTORIA PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS						X	X	X	X	X	X	X	X	CONSULTOR/HORA	4.285	99.995,00			66.663,33	33.331,67	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI
03.02.01.09 CONSULTORIA PARA FORTALECIMENTO DA UNIDADE EXECUTORA						X	X	X	X	X	X	X	X	EQUIPE/MÊS	324	518.872,86		86.478,81	345.915,24	86.478,81	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI
03.02.01.10 DESLOCAMENTOS DA EQUIPE						X	X	X	X	X	X	X	X	CUSTO/MÊS	18	35.004,00		5.834,00	23.336,00	5.834,00	CUSTO OPERACIONAL	Outros
03.02.02 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO Resultado Esperado: 4.430 U.E. URBANAS COM AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO APLICADA						X	X	X	X	X						823.920,00		590.126,67	233.793,33			
03.02.02.01 DESENHO, IMPRESSÃO E LEITURA DE FOLHAS ÓTICAS							X				X			FOLHAS	667.157	68.820,00		55.076,67	13.743,33		BENS	SHPN
03.02.02.02 CONTRATAÇÃO DE CONSULTORIA PARA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO						X								AVALIAÇÃO APLICADA	1	231.666,67		231.666,67			BENS	QCBS
03.02.02.03 CONSULTORIA PARA APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO EM AMOSTRAS DE CONTROLE						X			X					CONSULTOR/HORA	18.080	75.333,33		28.000,00	47.333,33		BENS	CI
03.02.02.04 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO								X								104.000,00			104.000,00			
03.02.02.04.01 CONTRATAÇÃO DE EMPRESA PARA IMPRESSÃO DO MATERIAL DE DIVULGAÇÃO								X						IMPRESSO	5.000	53.333,33			53.333,33		BENS	SHPN
03.02.02.04.02 CONSULTORIA PARA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO								X						CONSULTOR/HORA	12.208	50.666,67			50.666,67		SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI



Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: Dólar

Ação / Atividade	Cronograma Físico																Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação
	2003				2004				2005				2006						Total	2003	2004	2005	2006		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4									
03.04.01.10 CONTRATAÇÃO DE CONSULTORIA EM ACESSORIA JURÍDICA PARA A EQUIPE DE GERENCIAMENTO DO PROJETO			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	HORA TRABALHADA	1.084	30.572,21	1.548,52	17.023,69	12.000,00	SERVIÇOS DE CONSULTORES	CI	
03.04.01.11 IMPOSTOS INCIDENTES SOBRE CONTRATAÇÃO DE CONSULTORIA EM ACESSORIA JURÍDICA PARA A EQUIPE DE GERENCIAMENTO DO PROJETO			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					IMPOSTO/MÊS	21	5.983,83	850,80	2.733,03	2.400,00	OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros	
03.04.01.12 AQUISIÇÃO DE PLAQUETAS PARA IDENTIFICAÇÃO DE BENS ADQUIRIDOS PELO PROJETO					X	X	X										PLAQUETA	304.000	27.247,12		27.247,12		BENS	SHPN	
03.04.01.13 AQUISIÇÃO DE BENS			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			175.935,48	46.500,89	82.261,26	37.560,00	9.613,33		
03.04.01.13.01 AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS DE INFORMÁTICA				X	X	X	X	X	X								EQUIPAMENTO	102	123.869,78	45.051,51	60.484,94	18.333,33	BENS	SHPN	
03.04.01.13.02 AQUISIÇÃO DE MATERIAL DE CONSUMO				X	X	X	X	X	X	X		X					CONSUMO/SEMESTRE	5	41.568,71		16.568,71	16.666,67	8.333,33	CUSTO OPERACIONAL	SHPN
03.04.01.13.03 SERVIÇOS DE POSTAGEM					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	SERVIÇO/MÊS	22	4.333,33		1.333,33	2.000,00	1.000,00	CUSTO OPERACIONAL	SHPN
03.04.01.13.04 ADIANTAMENTOS PARA PEQUENAS DESPESAS E DESLOCAMENTOS			X	X	X	X	X		X	X	X	X					DOCUMENTOS	13	4.363,66	1.449,38	2.074,28	560,00	280,00	OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros
03.04.01.13.05 SUPORTE TÉCNICO E ATUALIZAÇÃO PERMANENTE DE FERRAMENTAS DE DESENVOLVIMENTO PARA O GEP II				X	X	X	X										ANO	3	1.800,00		1.800,00			SERVIÇOS DE CONSULTORES	Outros
03.04.01.14 SERVIÇOS BANCÁRIOS				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	DOCUMENTO	16	935,78	202,32	133,46	166,67	433,33	OUTROS - NÃO FINANCIADO PELO BANCO	Outros
03.04.02 MONITORAMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO Resultado Esperado: 1.201 UNIDADES ESCOLARES MONITORADAS PELA UGP	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							121.345,61	4.932,74	58.817,86	57.595,01			
03.04.02.01 EFETIVAÇÃO DO MONITORAMENTO DAS AÇÕES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					VISITA/ESCOLA	2.315	121.345,61	4.932,74	58.817,86	57.595,01	CUSTO OPERACIONAL	Outros	



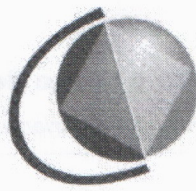
Projeto Bahia Fase 2

Plano Operativo (Cronograma Físico e Financeiro Condensado)

Valores Expressos em: **Dólar**

Ação / Atividade	Cronograma Físico												Unidade	Quantidade	Cronograma de Desembolso					Especificação da Despesa	Tipo de Licitação		
	2003			2004			2005			2006		Total			2003	2004	2005	2006					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3								4			1	2
NÃO ALOCADO																							
Total Geral																	100.000.000,07	3.791.084,06	39.345.344,63	40.219.024,00	10.282.282,86		

Anexo 3 – Padrões de Competências do Professor Alfabetizador



AGÊNCIA DE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

PADRÕES DE COMPETÊNCIAS

- PROFESSOR ALFABETIZADOR -



Padrões de Competências para o Cargo de Professor Alfabetizador

Alfabetização de Crianças

O Professor Alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem, para o aluno, o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com compreensão. De acordo com a LDB, em seu Artigo 32, ele pode atuar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou qualquer outra forma de organização prevista nesta Lei.

As ações do Professor Alfabetizador se processam ciclicamente. Iniciam-se na sua participação no Projeto Político Pedagógico da Escola e desencadeiam-se no Plano de Curso, que define as intencionalidades educativas, assim como no Plano de Aula, que tem como cenário a sala de aula.

É importante considerar que o processo de alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados aos alunos. A sua complexidade exige do Professor Alfabetizador competências para orientar os alunos na compreensão e na valorização da linguagem como espaço de interação social, produção e circulação do conhecimento, bem como de estruturação da identidade pessoal e coletiva.

Cabe a esse profissional favorecer o desenvolvimento dos aspectos instrumentais e cognitivos da alfabetização. Além disso, permitir o contato freqüente com situações de leitura e escrita destinadas tanto à aprendizagem do código alfabético e ao desenvolvimento do gosto pela leitura como da natureza, das funções e usos da Língua Portuguesa, levando em consideração a dimensão da subjetividade do aprendiz.

Dessa forma, é indispensável que ele conheça profundamente o processo de aprendizagem, as características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para a alfabetização, as competências que o aluno deverá ter desenvolvido ao final de um ano de curso, os métodos de alfabetização existentes e as abordagens de avaliação da aprendizagem.

Os padrões de competências reúnem, portanto, de maneira resumida, os traços mais relevantes que compõem o perfil profissional de um cargo, mas não devem ser interpretados como uma regra, ou um guia rígido, no desempenho de nenhum profissional em particular. As circunstâncias, entretanto, em que cada Professor Alfabetizador está inserido, poderão variar significativamente de escola para escola. Espera-se que a escolha e a utilização de padrões venham a reduzir as pronunciadas variações no nível de desempenho que se observam nessa categoria profissional.

Os padrões aqui apresentados estão agrupados em quatro dimensões de trabalho, baseadas no desempenho de professores alfabetizadores de escolas eficazes, e que refletem um conjunto de expectativas quanto às funções e papel do Professor Alfabetizador, sem, contudo, pretender indicar ou prescrever métodos pedagógicos particulares.

Vale ressaltar que, para esse cargo, há um conhecimento que permeia todas as dimensões: o domínio do uso da Língua Portuguesa. Aspectos como fonética, ortografia, semântica, entre outros, são indispensáveis a um profissional que tem como função primordial ensinar a ler e escrever.

Padrão I: Planejamento do Curso de Alfabetização

Padrão II: Prática Docente

Padrão III: Norteadores do Trabalho do Professor

Padrão IV: Língua Portuguesa e Literatura Infantil

Padrão I: Planejamento do Curso de Alfabetização

O Professor Alfabetizador reconhece a importância do planejamento do curso de alfabetização para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Ele precisa conhecer profundamente como definir e articular os objetivos do Plano de Curso, os conteúdos e a sua seqüência, o método e as estratégias que serão utilizados, os recursos didáticos adequados ao desenvolvimento do trabalho e as competências que os alunos deverão apresentar ao final do ano de alfabetização.

Para que o Professor Alfabetizador promova um ensino e uma avaliação adequados ao processo de Alfabetização, os **objetivos** do Plano de Curso devem estar bem especificados. Assim, ele:

- estabelece os objetivos do Plano de Curso de acordo com o desempenho esperado do aluno, as condições em que o desempenho deverá ocorrer e sob que critérios;
- sabe relacionar os objetivos aos conteúdos da alfabetização.

Com o objetivo de assegurar a consistência da organização curricular do curso, o Professor Alfabetizador analisa profundamente a seqüência dos **conteúdos**, bem como a inclusão de valores, hábitos e atitudes. Para isso é necessário que ele:

- defina os conteúdos e organize-os de forma estruturada e seqüencial no Plano de Curso;
- conheça os pré-requisitos necessários que os alunos devem ter para iniciar a alfabetização e saiba desenvolvê-los naqueles que não apresentam;
- assegure que os conteúdos do Plano de Curso possibilitem o alcance das competências a serem desenvolvidas na alfabetização (fônica, base alfabética, leitura e compreensão, escrita e vocabulário).

Os **métodos** e as **estratégias** do Plano de Curso indicam como o Professor Alfabetizador deverá implementar o ensino dos diversos conteúdos ao longo do ano. Para garantir a eficácia desses métodos e estratégias, ele deve conhecer e saber utilizar os recursos adequados. Dessa forma, ele:

- define os métodos e as estratégias do Plano de Curso, partindo dos objetivos e conteúdos propostos;
- relaciona as atividades pedagógicas propostas com os objetivos definidos;
- define os recursos a serem utilizados no curso;
- conhece os critérios fundamentais para seleção de livros didáticos, músicas, jogos, histórias, etc.

Para acompanhar a aprendizagem dos alunos, o professor deve planejar as estratégias de **avaliação** do curso, fazendo os devidos ajustes. Para isso, o Professor Alfabetizador:

- elabora, usa e interpreta instrumentos de avaliação;
- sabe o que, como e quando avaliar da prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização;
- utiliza as informações obtidas das avaliações para avançar ou retornar nos conteúdos, informar o desempenho dos alunos aos pais, Coordenador Pedagógico e Direção e outras ações pertinentes.

Os elementos de um **Plano de Curso** não podem ser concebidos de forma isolada. Para garantir a eficácia desse instrumento, um Professor Alfabetizador:

- organiza, de forma articulada, os elementos do Plano de Curso: objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos e avaliação.

Padrão II: Prática Docente

A dimensão da prática docente do Professor Alfabetizador refere-se à sua atuação em sala de aula, frente aos diversos elementos impulsionadores ou restritivos ao processo de alfabetização. Para isso ele precisa estar qualificado, seja no domínio dos conceitos das teorias de aprendizagem, no processo de construção da escrita, nas estratégias de leitura e todos os outros conhecimentos necessários que o habilitem a conduzir esse processo marcante: a alfabetização de crianças.

Alfabetizar implica ensinar a ler e a escrever com compreensão, bem como desenvolver capacidades para identificar e utilizar códigos e regras. Para assegurar que o **Plano de Aula** seja um instrumento útil ao alcance dessas competências, o Professor Alfabetizador:

- elabora Plano de Aula definindo suas intencionalidades educativas;
- define objetivos claros e mensuráveis;
- define os conteúdos apropriados para cada aula, de forma estruturada e seqüenciada;
- sabe dosar os conteúdos a serem ensinados em cada aula de acordo com o tempo disponível;
- garante que o Plano de Aula esteja em consonância com o Plano de Curso, o Currículo Escolar e o perfil da classe;
- localiza o Plano de Aula no desenvolvimento do curso;
- conhece e utiliza os princípios do Processo de Aprendizagem relacionados à alfabetização;
- conhece as características das etapas de desenvolvimento de uma criança e sabe identificar suas implicações no processo de alfabetização.

Para que se dê a utilização adequada de **atividades pedagógicas** e de **recursos** didáticos nas aulas de alfabetização, facilitando, assim, a aprendizagem dos alunos, o Professor Alfabetizador:

- identifica/gera e utiliza materiais e atividades que propiciem a aprendizagem;
- articula e encadeia os materiais e as atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo disponível de cada aula;
- faz das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes;
- sabe utilizar o espaço e o tempo escolar para efetivas ações de aprendizagem.

Com o objetivo de **acompanhar** o progresso individual dos alunos, analisando os resultados frente às metas estabelecidas e avaliando sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem, o Professor Alfabetizador:

- identifica, junto aos alunos, as dúvidas sobre os conteúdos de cada aula e acompanha o desempenho dos mesmos no decorrer do curso;
- elabora e aplica instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos;
- implementa atividades diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem.

A alfabetização não deve estar desvinculada da assimilação, pelo **aluno**, de valores que contribuem para a formação da sua identidade. A fim de reforçar esses valores e proporcionar situações que elevem a auto-estima dos alunos, o Professor Alfabetizador:

- acolhe os alunos incluindo as questões afetivas na dinâmica da sala de aula;
- estabelece uma relação ética com os alunos considerando questões como a diversidade cultural e o respeito ao próximo;
- oportuniza situações que elevem a auto-estima e a motivação dos alunos no decorrer do processo de alfabetização;
- proporciona atividades para os alunos que suscitem sua inclusão, troca de opiniões e atitude investigativa;

- proporciona a autonomia dos alunos na realização de atividades fazendo as intervenções necessárias.

Para facilitar o envolvimento da **família** no processo de alfabetização, compartilhando as descobertas e encorajando a aprendizagem, o Professor Alfabetizador:

- articula-se com os pais no sentido de auxiliá-los a acompanhar a alfabetização dos filhos e envolvê-los como colaboradores desse processo;
- orienta os pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos;
- subsidia o Dirigente no atendimento aos pais com informações específicas sobre o desempenho, a freqüência, o comportamento e qualquer alteração na vida escolar do aluno;
- conduz reuniões com os pais e familiares dos alunos.

Padrão III: Norteadores do Trabalho do Professor Alfabetizador

É função da escola assegurar que todos os alunos estejam alfabetizados ao final da primeira série e tornem-se cada vez mais letrados no decorrer de sua vida escolar. Neste sentido, torna-se essencial a interação entre o Professor Alfabetizador, a Direção e a Coordenação Pedagógica propiciando o desenvolvimento de ações integradas voltadas para o sucesso do processo de alfabetização dos alunos, bem como a assimilação das diretrizes nacionais e estaduais que devem nortear a prática.

Para que a **prática pedagógica** do Professor Alfabetizador esteja coerente o que a escola se propõe a ensinar, com a sua missão educacional, seus compromissos e suas principais metas, ele:

- adequa o Plano de Curso a Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- conhece os eixos temáticos aplicados à classe de alfabetização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
- conhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no tocante aos referenciais às séries iniciais da Educação Básica.
- discute e analisa junto com o Coordenador Pedagógico as estratégias, instrumentos e recursos de ensino para uma prática pedagógica eficaz.

A participação da **comunidade** na escola é uma realidade que se manifesta em diferentes ações dos professores, coordenadores, dirigentes e demais membros dessa instituição. Um Professor Alfabetizador potencializa os recursos que ela oferece para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem quando:

- utiliza os aspectos da comunidade (fontes naturais e culturais) em que a escola está inserida no processo de alfabetização;
- elabora projetos de trabalho que propiciem atividades culturais e atividades fora da sala de aula com foco na formação de indivíduos críticos e participativos.

Para que a prática pedagógica do Professor Alfabetizador possa ser enriquecida, é fundamental a sua participação em ações voltadas para o **crescimento profissional** e em questões da **rotina da escola**. Dessa forma, ele:

- participa ativamente das reuniões nos horários de atividades complementares discutindo a prática, estudando e construindo materiais;
- socializa a sua prática mediante a troca de experiências com o corpo docente;
- participa das reuniões do Conselho de Classe.

Padrão IV: Língua Portuguesa e Literatura Infantil

O ensino da leitura e da escrita com compreensão exige do Professor Alfabetizador mais que o domínio dos métodos, conteúdos e técnicas próprias do processo de alfabetizar. Espera-se desse profissional o conhecimento da Língua Portuguesa e da Literatura Infantil, indispensáveis ao exercício da sua função.

A **Língua Portuguesa** é um conhecimento que permeia todas as dimensões do trabalho de um Professor Alfabetizador. Os aspectos desse conhecimento que ele deve dominar (compatíveis com exigência de nível médio) para que possa alfabetizar com competência são:

- lingüística, língua padrão, variações;
- fonética (fonemas, transcrição fonética);
- fonologia (tipos de fonemas, variação fonética, sílabas, entonação);
- morfologia (morfemas, forma e derivação de palavras);
- ortografia (origem, convenções, correspondência som-símbolo);
- semântica (variedades de sentidos, sentido de palavra e frases, pragmática);
- sintaxe (estrutura da sintaxe, gramática, estrutura de frase).

Para desenvolver, nas crianças, o gosto pela leitura, o Professor Alfabetizador deve utilizar a **Literatura Infantil** como recurso de ensino. Assim, ele:

- utiliza a Literatura Infantil e gêneros textuais tais como parlendas, trava-línguas, rimas, poesias, fábulas, entre outros, nas aulas de alfabetização;
- sabe avaliar a adequação de livros a serem indicados para os alunos, considerando o interesse e nível de proficiência dos mesmos.