

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?

Maria José Oliveira Duboc
UEFS.
mariaduboc@ig.com.br.

Solange Mary Moreira Santos
UEFS.
solange.santos@ig.com.br

Resumo: O objetivo deste texto é trazer para reflexão os achados da pesquisa “A Compreensão de Formação de Professores Presente no Projeto de Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação no Estado da Bahia”, estabelecendo uma relação com o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente instituído pelo Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de entender suas configurações e os possíveis efeitos sobre a formação docente. Nesse sentido, constatou-se no exame de certificação e de igual modo no exame nacional de ingresso na carreira docente uma preocupação em avaliar “conhecimentos, competência e habilidades imprescindíveis à vida docente”. Resta saber a partir de que bases e em qual ótica se baseiam essas preocupações, pois, até o momento, o que se constatam são iniciativas voltadas para se estabelecer o exame, ou seja, o que deve ser avaliado. No entanto, não se discute a formação, como foi o caso do exame de certificação. A intenção, ao que parece, é que o conteúdo do exame torne-se o parâmetro de referência para nortear os currículos que formam o professor.

Palavras-chave: certificação; exame; formação do professor

INTRODUÇÃO

Nos últimas décadas, a formação docente tem sido enfatizada de forma incisiva no âmbito das reformas educacionais, que estão ocorrendo em vários países do mundo. Uma das razões que tem justificado essas reformas é a crença na potencialidade da educação como fator de crescimento econômico, bem como a oportunidade de construção de maior equidade social e consolidação da democracia (CEPAL-UNESCO, 1992).

Frente às políticas e estratégias desenhadas, os países têm elaborado planos e programas para a educação básica e colocado em marcha dinâmicas de formação docente, de avaliação e sistemas de incentivo à construção de projetos locais e institucionais.

No cenário brasileiro, essas são preocupações que se fazem presentes nas discussões, estudos, análises e proposições tanto por parte de pesquisadores, quanto dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais e, ainda, dos próprios educadores.

Um exemplo emblemático é o caso do Estado da Bahia, que através da Secretaria da Educação (FLEM, 2005), buscou promover um salto qualitativo em toda sua rede através do Projeto Bahia, do qual fez parte o Programa Educar para Vencer. Esse programa foi criado

com o objetivo de desenvolver ações para a melhoria dos indicadores de evasão, repetência e rendimento dos alunos, da distorção idade – série, conforme dados dos IBGE (2000).

O Programa Educar para Vencer buscou, através de projetos prioritários e articulados entre si, fortalecer a escola como foco máximo no Ensino Fundamental e Médio da rede pública, tais como: Avaliação Externa - Gestão Educacional - Certificação Ocupacional - Regularização do Fluxo - Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) - Capacitação Gerencial dos Sistemas Municipais de Educação.

Dentre essas proposições e intervenções, destacamos o Exame de Certificação Ocupacional desenvolvido e implementado para a aferição das competências básicas necessárias aos cargos na área educacional, tema que se constituiu matéria da investigação e deu direção às definições conceituais, que foram aprofundadas na pesquisa intitulada “A Compreensão de Formação de Professores Presente no Projeto de Certificação Ocupacional dos Profissionais da Educação no Estado da Bahia”, do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Professor/NUFOP, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS.

No contexto atual, consideramos pertinente trazer para reflexão os achados de nosso estudo, no projeto referido, estabelecendo relação com o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de encontrar elementos que permitam entender como se configura a formação do professor no interior das políticas educacionais.

O presente trabalho tem, pois, como tema a formação do professor, a partir da reforma educacional brasileira nos anos de 1990 e como objetivo refletir acerca dos exames de certificação ocupacional de professores do Estado da Bahia e o exame nacional de ingresso na carreira docente, na perspectiva de entender suas configurações e os possíveis efeitos sobre a formação docente.

Para tanto, partimos da hipótese de que tais exames têm a intencionalidade de internalizar um modelo de formação concebido externamente. O intuito é dirigir o nosso olhar sobre a questão, procurando explorar nossa reflexão através dos seguintes aspectos: a formação docente, a certificação, a constituição do exame e o exame nacional de ingresso na carreira docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE PROPOSIÇÕES E TENSÕES

A vasta produção de conhecimento, nas últimas décadas, sobre formação de professores no contexto das reformas educacionais, que estão sendo efetivadas em vários países do mundo tem mostrado a formação docente articulada a uma política de estado, que busca imprimir na educação um modelo estabelecido pelos acordos internacionais.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, ao instituir os níveis de formação válidos e as instituições responsáveis por essa formação, define as competências a serem adquiridas pelos docentes. Essa Lei oferece as bases para as reformulações curriculares dos cursos que preparam o professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sinalizando para formulação das Diretrizes Curriculares

Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2005) e para a avaliação por competência como política de formação.

Nesse bojo, merece ressaltar as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujas mudanças propostas dizem respeito não apenas aos sistemas isolados, mas também se referem às normas e regulamentação da educação nacional, que atingem o interior do processo educativo indicando: o que o aluno deve aprender, o que deve ser ensinado e o como ensinar.

Um quadro que se desenha a partir de então são as tentativas de regulação da profissão docente através de definições acerca das competências necessárias ao trabalho do professor, das formas de adquiri-las, de como os professores devem ser preparados para a tarefa educativa, conforme um perfil profissional desenhado por uma série de acontecimentos internacionais, o qual imprime ao estado o papel de avaliador.

No artigo 6º da Resolução CNE/CP01, de 18/02/2002, são definidas as especificidades que deverão ser consideradas como competências:

- I. As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. As competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. As competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. As competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação, que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. As competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A noção de competência presente no documento envolve diferentes aspectos, que incluem o domínio do conteúdo, as práticas pedagógicas, bem como o conhecimento dos aspectos institucionais e dos processos de investigação.

Embora essas tentativas não sejam nem simples nem óbvias, é possível apontar alguns dos rumos que têm tomado esses percursos. Talvez seja importante considerar que o trabalho docente tem se voltado às dimensões técnicas, “de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (FREITAS, 2007, p. 1215).

Esse processo de regulação do trabalho traz uma concepção (re) configurada de competências, restrita às habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores. Vem orientando as diferentes ações no campo da formação, conforme as regras político-econômicas dos organismos internacionais, que ditam as linhas mestras que os países devem seguir para se inserirem no mundo globalizado.

Com propriedade, Pimenta (2002) adverte:

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e,

portanto, do capitalismo... O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Se essas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? (p. 20-21).

A autora citada nos aproxima de estudos de autores como, Dias & Lopes (2003), Freitas (2002), Macedo (2002) e Ramos (2001), que vêm tecendo críticas agudas à opção pelo conceito competência imbuído de um caráter instrumental. Em decorrência, o modelo de formação tem um cunho individual, influenciado/sintonizado pela teoria da eficiência social. Esse modelo entende ser estreita a associação entre desempenho do aluno e do professor e, assim, acredita que alunos com bom desempenho escolar possuem bons professores ou professores eficazes.

Por sua vez, o paradigma da competência nos ajudou a visualizar o aspecto prático da formação docente, conforme expressam os estudos de Tardif (2000), Schön (1997 e 2000) e Perez Gomes (2001), que deixam claro o espírito pragmatista, secundarizando o conhecimento científico, teórico e acadêmico.

Perez Gomes lembra que “uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional docente é a formação, a utilização e a reconstrução permanente do seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica” (2001, p.192).

Em contraposição a esse paradigma, coloca-se outro que na literatura especializada sai na defesa de bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social, tendo a docência como base da formação (FREITAS, 2002). A docência é assumida no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2007, p. 7).

Nesse sentido, é reconhecida a importância de variáveis macro e das condições objetivas de trabalho na configuração de práticas pedagógicas, de identidades profissionais e de construção da profissionalidade docente.

Nessa vertente, torna-se necessário entendermos que é preciso recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as diferentes dimensões da formação omnilateral dos professores, a concepção de formação sócio-histórica nos aspectos cognitivos, éticos, políticos, científicos, culturais, lúdicos, estéticos. É preciso também colocar no contexto das políticas de formação dos professores o papel que esse profissional tem na condução das transformações necessárias à escola, ao ensino, à educação e à sociedade.

Dessa forma, a base de conhecimento para o ensino, ou seja, o repertório de conhecimentos que um professor deve possuir para ensinar algo, tem vários componentes e envolve vários tipos de conhecimento, desde o do conteúdo específico até um amplo leque de conhecimentos envolvidos no denominado conhecimento pedagógico.

Nesse contexto, o conceito de formação pode ser entendido de diferentes formas, as quais traduzem o ponto de vista do objeto ou do sujeito e, como tal, sujeito a várias perspectivas. Dessa forma, pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer e ou de saber ser que se exerce em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante” (GARCIA, 1999, p. 19).

O autor ainda afirma que esse modelo de formação pode ser compreendido como “um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”, que se apresenta com o duplo efeito: “maturação interna e possibilidade de aprendizagem, e de experiência do sujeito” (GARCIA, 1999, p. 19). Desse modo, a formação se associa ao processo de desenvolvimento pessoal, quando o sujeito percorre a construção de sua identidade a partir das representações e competências que já possui, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo.

Nesse itinerário, torna-se fundamental que os programas de formação do professor estabeleçam a compreensão da prática docente como prática de investigação. Assim, reafirmamos ser necessária a inter-relação entre teoria e prática, no decorrer de todo o processo de formação do professor’, sobretudo porque, constantemente, este vai ser compelido a tomar decisões com base nos saberes adquiridos e nos dados observáveis, que nada mais são do que a essência do processo de investigação. Acrescente-se a essa formação uma dimensão política, considerando o trabalho como princípio educativo, sustentado numa sólida base científica.

A compreensão desses pressupostos desencadeou reflexões significativas nos espaços de produção da formação de professores. Compreendendo as mudanças numa dimensão política e cultural, aprendemos que seus efeitos exigem uma intencionalidade de propósitos e investimentos sistemáticos na sua direção. Portanto, optamos, neste texto, pelas contribuições de Shulman (1989) em relação aos modelos por ele construídos para explicitar o que os professores devem saber para poder ensinar algo e qual o processo pelo qual os professores constroem os conhecimentos necessários para a docência: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

A partir dessas considerações, fica evidente a contraposição de modelos de formação do professor, assentado em duas vertentes: a primeira ligada a uma concepção de pedagogia por competências e a avaliação de resultados; e a outra voltada para uma concepção ampla de formação sustentada numa sólida base científica, no domínio do ser e do fazer, requerida para a melhoria da qualidade da educação. Essa visão nos leva a buscar no exame de Certificação dos Profissionais de Educação referências de como é pensada a formação do professor.

A CERTIFICAÇÃO

Com vistas a aprimorar a política de educação, o Governo do Estado da Bahia, instituiu o Projeto de Certificação Ocupacional, baseado num sistema que primou por estabelecer padrões de mérito e de competência para seus profissionais e de atestar se os mesmos estavam aptos a exercer a função.

A esse respeito D’ Almeida esclarece:

Um exame de certificação diferencia-se de outros processos de avaliação tais como vestibular, exames admissionais, concursos públicos, pois enquanto nestes há um

grande contingente de candidatos para um número limitado de vagas, as quais devem ser preenchidas pelo candidato de melhor desempenho, na certificação ocupacional não há um número limitado de vagas, todos aqueles que detêm as competências básicas são aprovados (2003, p.48)

No caso do sistema desenvolvido para os profissionais de educação na Bahia, a premissa básica era desenvolver padrões que refletissem a “*práxis*”. Isto a partir da definição de competências básicas necessárias ao exercício da atividade profissional que exercem, ou seja, em relação às competências efetivas dos profissionais no trabalho e não somente aos aspectos formais da titulação.

A Fundação Luis Eduardo Magalhães/FLEM foi a instituição escolhida para coordenar as ações voltadas à modernização da gestão pública e efetivar o projeto de certificação. Para tanto, a referida fundação buscou a consultoria do American Institute for researches/AIR, considerada uma das mais conceituadas agências internacionais nessa questão. Segundo Hashimoto (2003. p. 3-4), a escolha desse Instituto pela Fundação teve como a finalidade a transferência de tecnologia de certificação ocupacional para sua equipe técnica, especialmente formada para este fim. Tal seleção se deu pelos 50 anos de experiência desse Instituto “na área de pesquisa social e comportamental aplicada, prestando serviços de consultoria, suporte tecnológico e gerenciamento de projetos junto a organizações privadas e estatais, em diversos países, especialmente na área de educação”.

Desenvolveu, ainda, estratégias de gestão junto às universidades estaduais e outras instituições, com a intenção de realizar exames, no sentido de atestar se os profissionais detinham conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para desenvolver as atividades relacionadas à sua função.

A CONSTITUIÇÃO DO EXAME DE CERTIFICAÇÃO

No sistema desenvolvido pela FLEM, o método escolhido para realização do exame passou por cinco fases: análise dos cargos; desenvolvimento de teste; análise estatística e psicométrica; gestão da tecnologia da informação e logística.

O primeiro momento pautou-se no Inventário de Atividades dos conhecimentos, das habilidades, dos estilos de trabalho e dos problemas relacionados com o cargo. As informações obtidas foram analisadas por um comitê técnico, que tomou como base o relato de ocupantes do cargo, cujas experiências foram consideradas bem sucedidas, tanto na rede pública, como na rede privada de ensino.

Tais relatos foram analisados em diferentes fases, até se chegar a unidades mínimas, que constituíram os padrões de competência do cargo. As informações obtidas após analisadas passaram a compor as matrizes dos padrões de competências básicas, o perfil do cargo, assim como as exigências e os requisitos indispensáveis que os profissionais deveriam apresentar. Nesse sentido, o depoimento de uma das coordenadoras do projeto de certificação é ilustrativo:

Criam-se comitês técnicos que contêm pessoas que são ocupantes do cargo, aí a gente levanta com eles todas as atribuições, todas as competências. Já existe um material

prévio fruto de pesquisa. [...] E ele tem um desdobramento que é o que viabiliza fazer a prova, mas esse público externo não tem acesso porque ele detalha tudo o que vai se medir ou avaliar; ele é basicamente a prova que vai ser aplicada. Com isso, eu vou ter um mapa.

Hashimoto (2003 p. 5-6) expressa que esse exame busca um modelo que apresente a necessidade de construção de:

padrões exequíveis e que reflitam 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.

Esses padrões subsidiaram a definição e a composição dos testes, os quais avaliaram todas as dimensões e domínios teóricos e práticos requeridos, bem como a construção das especificações de itens de testes em conformidade com o grau de complexidade exigido pelo cargo. Os testes foram de inteira responsabilidade dos técnicos da Fundação e a sua formulação envolveu as seguintes categorias: redação, revisão das questões das provas, definição da linha de corte para aprovação, garantia da segurança dos dados, enfim, o sigilo necessário.

A análise estatística e psicométrica tiveram como propósito garantir a validade, a confiabilidade e a relevância dos itens do teste, ou seja, avaliar os resultados dos candidatos; orientar a elaboração do diagnóstico individual por agrupamento; e subsidiar a elaboração de relatórios técnicos e gerencias.

A gestão da tecnologia da informação teve como finalidade organizar, gerar, armazenar e disseminar dados precisos. Essa gestão, segundo a FLEM, assegurava a privacidade, a autenticidade e a integridade dos processos.

A logística dizia respeito ao planejamento e execução de atividades inerentes às etapas de aplicação do pré-teste e de teste do sistema de certificação. O exame, com caráter prático e teórico, foi revalidado a cada três anos e relacionava-se, sobretudo, às competências efetivas dos profissionais no trabalho e não somente nos aspectos formais de sua titulação.

O candidato não aprovado em uma das etapas do exame de Certificação poderia repeti-la quantas vezes fosse oferecido, no prazo de dois anos. Após este prazo, o candidato teria o prazo de 3 (três) anos para se capacitar e novamente se submeter ao processo de certificação.

Nesse sentido, uma das preocupações da FLEM foi de que as versões do exame apresentassem o mesmo grau de dificuldade, tendo em vista a possibilidade de o professor, ao ser reprovado e ter que repetir a prova encontraria o mesmo grau de dificuldade. Daí as provas não serem disponibilizadas para o público em geral, porque o sistema de certificação, dentro da tecnologia adotada pela FLEM, precisava ser equalizado. Para a coordenadora da FLEM, a equalização é a “única forma de garantir que quem fez a prova em 2000, 2001 e 2002 fez provas distintas, no entanto com o mesmo grau de dificuldade”:

Segundo os documentos analisados, o exame gerou dados que retratavam aspectos que permitiam conhecer o desempenho e traçar um perfil dos professores. Levando-se

em consideração a intencionalidade do projeto de certificação, a expectativa foi de que os dados coletados fossem objeto de tomada de decisão no campo da formação de professores, principalmente, na formação continuada, o que não ocorreu.

É preciso destacar, ainda, que a ênfase dada aos resultados finais, em detrimento do processo e aos dados escalonados, acabaram por classificar o professor em uma situação de avaliação externa, desvinculada das instituições formadoras e do local de trabalho do professor, conforme o ideário da racionalidade técnica.

O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

O Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente instituído pela Portaria Normativa, nº 14 de 21 de maio de 2010, pelo Ministério de Educação tem como objetivo subsidiar a contratação de docentes para a educação básica dos estados e dos municípios. E ainda, conferir parâmetros para auto-avaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho.

O exame pretende ainda oferecer um diagnóstico dos conhecimentos dos futuros professores para subsidiar políticas públicas de formação continuada e criar um indicador qualitativo, que poderá ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial dos docentes.

Segundo a Portaria, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade pela prova, que será realizada anualmente e constituída de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades.

A intenção é de que a primeira edição ocorra em 2011 e que possam participar educadores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e da Educação Infantil. A aplicação das provas ocorrerá de forma descentralizada e a adesão dos professores será voluntária. A nota poderá ser utilizada para o professor ingressar em qualquer uma das redes de ensino que aderirem ao programa.

Tal exame utilizou como referência as experiências de países como: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos considerados com bom desempenho educacional e que apostam na busca de um padrão de professores com domínio do conteúdo, que vai lecionar e conhecer as metodologias de ensino.

Do exposto é possível visualizar que este sistema evoca para si a missão de guiar os sistemas de ensino na escolha dos seus professores, evitando a seleção inadequada de candidatos à carreira docente, como costuma veicular.

No entanto, é fundamental que essa medida definida pelo MEC/INEP consiga responder às seguintes questões: Como esse exame irá resolver a formação qualificada de professores na educação básica? De que modo a matriz de referência estabelecida pelo MEC/INEP é suficiente para fazer essa seleção? De que forma esse exame vai tratar as políticas de valorização e remuneração? Quais ações serão desenvolvidas pelo MEC/INEP para possibilitar a formação continuada dos professores que não conseguirem aprovação?

Vale destacar que os fóruns de educação, a exemplo da ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR vêm fazendo uma crítica severa a esse exame, pois ainda não se definiu e implementou um currículo para a formação do professor, preâmbulo necessário a uma possível avaliação. Apesar de todo empenho dessas entidades na definição de um currículo que contemple a formação dos professores, tendo como eixo norteador “uma base comum nacional de formação e expressem uma concepção sócio-histórica da educação” (BOLETIM ANFOPE, 2010), isto ainda não se concretizou na proposta de certificação em pauta neste estudo.

Nessa direção, implica a existência de um currículo base que articule a formação dos professores, com uma concepção de educação comum na preparação desses profissionais, incluídas suas principais áreas de formação e os resultados desejados. A ausência de um desenho curricular unificado no país, que assinala o desejável, deve resultar em um índice elevado de reprovação no exame e exposição da categoria ao descrédito público, o que prejudicará esses profissionais que merecem o respeito da nação.

Também, na falta desse currículo oficial, a base da organização dos itens que compõem o teste de ingresso para a formação gera limites em sua abrangência, tendo em vista que não se podem incluir questões cujas respostas não possam ser objetivadas. Desse modo, áreas inteiras de formação profissional podem ser omitidas, “pois dependendo da escola psicológica, sociológica ou filosófica escolhida, as respostas certas podem ser diferentes, dificultando a correção” (ANFOPE, 2010, p. 2). No campo da prática educativa, podem não ser valorizados aspectos importantes da formação e se adota uma perspectiva homogeneizadora, como se a prática educacional aceitasse apenas uma forma de realização.

Nessa perspectiva, há o risco das instituições formadoras passarem a valorizar menos determinadas formas de abordar o processo educativo ou determinadas áreas de formação e passem a ensinar mais aquelas valorizadas na matriz de referência. Com isto, se institucionaliza a “matriz de referência” (ANFOPE, 2010) e as instituições formadoras utilizam essa matriz como instrumento para pautar os seus currículos, além de permitir:

a uniformização necessária à produção de bens e serviços educacionais em larga escala, movimentando empresas que se multiplicam, seja para produzir materiais, seja para preparar para o exame, contribuindo ainda mais para a indevida padronização do campo (ANFOPE, 2010, p.2).

Fica evidente nesse extrato que corre o risco do exame não considerar os aspectos básicos para o desempenho profissional e passem a medir apenas o quanto os candidatos se prepararam para fazer o teste. Desse modo, concordamos com a ANFOPE (2010, p. 2) que “passar no teste acaba não sendo um preditor confiável de bom desempenho profissional”.

Na forma como o INEP vem elaborando esse exame, a professora Helena de Freitas (ANFOPE, 2010, p. 3) avalia que a sua materialização, “será um passo para institucionalizarmos o rebaixamento da formação inicial dos educadores, tornando-a meramente instrumental”.

Entretanto, acreditamos na possibilidade de haver um espaço para que a formação abranja outros aspectos além do que está sendo projetado, que venha contemplar a dimensão política, a capacidade de análise crítica da realidade, de suas contradições, o questionamento sobre quem educa o educador e quem examina/ avalia o educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões teóricas desenvolvidas neste texto, sobre a relação entre o Projeto Certificação Ocupacional e o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente indicam posições que traduzem o horizonte político, que foi concebido sob a égide de estado avaliador.

No contexto atual, estamos assistindo a re-edição do exame de certificação realizado na Bahia, agora com a perspectiva de ocorrer em larga escala, ou seja, para todo o país, mas sem dúvidas, com a mesma referência, levantar indicadores e medidas em função das exigências legais, postas para a educação básica de acordo com proposições externas.

Conforme foi constatado no exame de certificação e de igual modo no Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, há uma preocupação em desenvolver uma avaliação baseada em conhecimentos, competências e habilidades imprescindíveis à vida docente. Resta saber a partir de que bases e óticas se baseiam essas preocupações, pois, até o momento, são constatadas iniciativas voltadas para o que se estabelece o exame, ou seja, o que deve ser avaliado. No entanto, não se discute a formação como foi o caso do exame de certificação.

Verifica-se, pois, uma ação que, sob justificativa de selecionar melhor os professores e direcionar a sua formação, estabelece parâmetros avaliativos que devem se constituir referências uniformes para a formação inicial e continuada, longe dos espaços tradicionais de formação.

Portanto, assim como Scheibe (2010), acreditamos que, para que, efetivamente, o processo avaliativo contribua para formar e valorizar a formação do professor é relevante a implantação de um sistema da avaliação institucional que tenha como perspectiva subsidiar ações de formação continuada. Isto implica em melhoria do desempenho funcional e da progressão na carreira e que não se constitua em instrumento de punição dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Boletim da Anfope - Ano XIII - Nº 01, out. 2007.*

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Boletim da Anfope - Ano XIII - Nº 01, jun. 2010.*

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 23 dez 1996.*

BRASIL/MEC. O Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente instituído pela Portaria Normativa, nº 14 de 21 de maio de 2010. *Diário Oficial da União, Brasília/DF, 24 de maio de 2010, p. 24.* Disponível em: http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/05/20100524-portaria_normativa_mec.pdf Acesso em: 10/11/2010.

BRASIL/MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia. *Diário Oficial da União, Brasília/DF, 16 de*

maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.24, n. 85, p.1155-1177, dez. 2003.

D'ALMEIDA, Milena Costa, *Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação na Bahia: análise do alinhamento entre os resultados do teste de conhecimentos específicos da auto-avaliação*. 2003, 200f. *Dissertação (Mestrado)* Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Ba.

FREITAS, H C Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de formação Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, nº. 80, p. 137-168, Set. 2002.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095 -1124, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação do professor: a prioridade Postergada In. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 85, p. 1203-1230, dez. 2007.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES/FLEM. *Agência de Certificação Ocupacional: uma trajetória a serviço da transformação do estado e da sociedade; trajetória 1999-2006* Disponível em: www.flem.org.br Acesso: jun/2007.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES/FLEM. *Relatório da Câmara de Certificação Ocupacional para Profissionais da Gestão Pública*, 2005. Disponível em: www.flem.org.br. Acesso em 15/07/2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

HASHIMOTO, Rosa. Certificação ocupacional: garantia de educação continuada e ascensão salarial. *Anais do VIII Congreso Internacional Del CLAD la Reforma Del Estado y de la Administración Pública*. Panamá, p. 28-31, Oct. 2003.

PEREZ GOMES, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação e notas à edição brasileira. In: CONTRERAS, José D. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989, p. 9-91.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para educação básica. *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 31, nº. 112, p. 981-1000, jul/set. 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: In: Nóvoa, A. (org) *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. *Educando profissionais reflexivos: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.