



CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL: IMPLICAÇÕES SOBRE O PROFESSOR, A CATEGORIA E A CARREIRA DOCENTE

Mara Cristina Schneider (UFSC) – maraefra@yahoo.com.br

Eneida Oto Shiroma (UFSC) – eneida@ced.ufsc.br

RESUMO

Neste trabalho discutimos a política de certificação ocupacional e suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente. A certificação docente é recomendada pelo Banco Mundial como um meio eficaz para promover reformas na educação. As articulações de Organismos Multilaterais, governos e setor privado em torno da política de certificação de professores no Brasil nos desafiam a explicar a lógica norteadora dessa política. Com este intuito, buscamos problematizá-la de modo a tornar explícitas as suas contradições e os interesses que a subjazem. Utilizando o materialismo histórico como referencial teórico-metodológico, desenvolvemos um estudo de caso em Salvador (Brasil), onde coletamos documentos e depoimentos acerca das implicações dessa política sobre o professor, a categoria e a carreira docente. Os resultados deste estudo mostram que, por um lado, a implementação da política de certificação ocupacional no Estado da Bahia provocou insegurança, sentimento de incompetência e competição entre os professores, mas contraditoriamente, a percepção de seus propósitos e efeitos sobre a categoria reacendeu as mobilizações de professores.

Palavras-chave: Política de Certificação Ocupacional; Professor; Carreira Docente

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos as implicações produzidas pela política de certificação ocupacional sobre o professor, a categoria e a carreira docente. O “Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação”, implementado na rede pública de ensino do Estado da Bahia entre 2001 e 2006, constituía uma das principais ações do programa de reforma educacional instituído pelo governo César Borges (PFL/DEM) em 1999. Embora o projeto não tenha mostrado vínculos explícitos com as recomendações do Banco Mundial (BM), este sugeriu ao governo brasileiro, por meio de relatório, a adoção desta política como uma das ferramentas mais eficazes para se promover um professor competente (DELLANOY, SEDLACEK, 2000). É o desenvolvimento deste tipo de professor e os seus supostos efeitos sobre o desempenho dos alunos nas avaliações que motivou o governo baiano a apostar num programa de reforma educacional de cunho gerencial que priorizou, entre suas ações, a certificação ocupacional de professores.



Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado, que teve por objetivo conhecer a política de certificação ocupacional do estado da Bahia, as reações de resistência e apoio a ela, bem como suas implicações sobre o professor, a categoria e a carreira docente. Desenvolvemos um estudo de caso em Salvador, no segundo semestre de 2008, quando entrevistamos professores aprovados no exame de certificação, professores contrários à política, diretores de escola, representantes sindicais da Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia (APLB), representantes da Secretaria de Educação (SEE/BA), um pesquisador da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e um representante da Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) - fundação responsável por desenvolver o projeto de certificação ocupacional de professores. O referencial teórico-metodológico de análise adotado foi o materialismo histórico.

1. CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: DO SETOR PRODUTIVO PARA O EDUCACIONAL

As propostas de certificação de competências originaram-se no início da década de 1970, quando o movimento operário francês reivindica o “reconhecimento de seus saberes adquiridos na prática profissional como forma de garantir certa mobilidade na grade de classificação das empresas” (FIDALGO, SANTOS, 2004, p. 2). A partir da década de 1980, o capital observa na certificação de competências uma “estratégia de reconversão da força de trabalho” frente ao desafio de atender os novos padrões de qualidade, produtividade e competitividade, estabelecidos pelos processos de reestruturação produtiva e globalização econômica (FIDALGO, SANTOS, 2004, p. 6).

Sob a justificativa de otimizar os serviços públicos e dotá-los de maior qualidade, os mecanismos de formação e gestão de recursos humanos por competências são introduzidos de modo gradativo e fragmentário ao setor público. A adoção da certificação de competências e da avaliação de desempenho individual é estimulada nesse setor, sobretudo após as discussões de implementação da reforma gerencial do Estado, iniciadas em 1995 no Brasil¹.

Organismos Multilaterais (OM), intelectuais orgânicos do capital e políticos 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” (BARROSO, 2005, p. 740). Eles reclamam “a diminuição da intervenção do Estado e a privatização da prestação do serviço educativo, como única solução

¹ Conhecido como “nova gestão pública”, este modelo se apóia na ideologia da gestão por resultados. Assim, enfatiza princípios como eficiência, eficácia, qualidade nos serviços prestados, desempenho, orientação para resultados, responsabilização e flexibilidade (REZENDE, 2002). Entre as consequências de sua implementação está a instauração de uma política de remuneração variável para os trabalhadores – variável de acordo com o seu desempenho e/ou a sua aquisição/atestado 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. Nesse modelo, o Estado reduz a sua responsabilidade pelo aumento salarial do conjunto dos trabalhadores, seguindo a lógica neoliberal de racionalização dos gastos públicos (GENTILI et all, 2004). Ao mesmo tempo, a transfere para cada trabalhador, que passa a disputar contra outros as migalhas orçadas para os melhores desempenhos.



para os problemas com que se debate [...] a escola pública” (BARROSO, 2005, p. 740).

Mello (2000, p. 119) afirma que iniciativas oriundas do setor produtivo, como a certificação de competências, são relevantes para o campo educacional porque podem “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”. Embora sinalize a necessidade do campo educacional se aproximar das inovações do setor produtivo, Freitas (2002, p. 160) 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”.

Independentemente da adequação desta transposição, OM, intelectuais orgânicos do capital e políticos vêm estimulando a adoção de exame de certificação de competências aos professores da educação básica. Mello, já em 1990, reclamava a necessidade de o professor se submeter a um exame para obter um registro junto ao Estado. Para a autora, o Brasil necessitava realizar uma “revolução educacional”, pois havia “total ausência” de “cobrança e responsabilização”, mecanismos de “controle e fiscalização” no ensino e “avaliação de resultados” (MELLO, 1990, p. 24-25).

A proposição de Mello, ex-consultora do BM, reproduzia no país as preocupações e recomendações que o Banco difundia às várias regiões do mundo, como aquelas encontradas em um relatório voltado especificamente aos professores brasileiros, intitulado “*Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework*”, publicado em 2000. Dellanoy e Sedlacek, autores deste relatório,, recomendam ao Brasil adotar a certificação como um dos mecanismos mais promissores para a produção de um professor eficaz. Centram-se no professor como o elemento-chave para o sucesso das reformas e o sucesso escolar dos alunos, manifestando preocupação com a má qualidade de ensino a eles oferecida (DELLANOY; SEDLACEK, 2000; DELLANOY, 2002).

2. APOLOGIA À CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES

A certificação é definida por Delannoy e Sedlacek (2000, p. 55) como um processo por meio do qual se atesta que os professores “servem para ensinar” (“*fit to teach*”). Na visão dos autores, 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 e a reflexão contínua sobre sua prática de ensino (DELLANOY; SEDLACEK, 2000). Ressaltam que para renovar o estoque de professores seria necessário limitar o ingresso na carreira aos certificados. Nessa visão, a certificação é proposta como um filtro, uma barreira à entrada no mercado de trabalho.

O relatório do BM indica claramente o professor como “o problema” da educação brasileira. Com isso, Dellanoy e Sedlacek (2000) tentam justificar as reformas que afetariam diretamente este trabalhador, tais como a certificação/recertificação de competências, a avaliação



de desempenho e a vinculação das promoções na carreira, incentivos e aumentos salariais à demonstração individual de êxito nessas avaliações.

A diferenciação 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 de toda a categoria dos professores. Por isso, recomendam que os novos planos de carreira de estados e municípios vinculem progressão salarial ao desempenho e à certificação/recertificação e introduzam a premiação por mérito (bônus) às escolas que demonstrem melhorias nos indicadores educacionais.

O BM, como um dos OM mais atuantes na disseminação de políticas de ajuste e na reprodução da hegemonia capitalista, elege a educação como um de seus campos de atuação, e os professores e seus sindicatos como uma de suas preocupações, pois sendo a maior categoria de servidores públicos do mundo (aproximadamente 57 milhões), “exigem do Estado formas sutis de gerenciamento” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 2). As autoras destacam que os textos oficiais e oficiosos postulam a reforma dos modelos atuais de formação de 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, 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 (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 2).

Embora o relatório do BM não tenha sido discutido no Brasil, o ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque tentou, via Portaria N.º 1.403 (BRASIL, 2003), instituir o “Provão do Professor”. Esta proposta permaneceu circunscrita ao papel devido à crítica e resistência de professores, representantes de associações, universidades, entre outros, principalmente em evento realizado pelo MEC, em 2003, para aprovar as matrizes de referência do Sistema Nacional de Certificação ora proposto.

Contudo, a criação de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica está prevista na Resolução CNE/CP 001/2002 (BRASIL, 2002) e, em 2009, o Senado Federal aprovou o Projeto de Lei N.º 403/2007, que institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) (BRASIL, 2007). Seu objetivo é “avaliar o desempenho dos docentes de educação básica em escolas públicas e privadas” (BRASIL, 2007, p. 7). Embora a inscrição e participação nesse exame, segundo o projeto, sejam gratuitas e voluntárias, os resultados do ENAMEB poderão ser utilizados pelos sistemas de ensino “como parte de programas de avaliação de desempenho e para fins de progressão na carreira do magistério” (BRASIL, 2007, p. 7). As finalidades da avaliação apontadas neste projeto coadunam



com a direção tomada por estados como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, que têm implementado políticas de avaliação de desempenho e certificação de competências como critério para ascensão na carreira e justificativa para remunerações diferenciadas entre docentes assegurados num mesmo Estatuto.

3. A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE PROFESSORES NA BAHIA

O “Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais de Educação” foi introduzido na rede pública de ensino do Estado da Bahia em 1999, pelo governo César Borges (1999-2003), por meio do Programa Educar para Vencer (PEV), que foi elaborado por João Batista Araújo e Oliveira, ex-consultor do BM. Com as ações do PEV, o governo buscou principalmente melhorar os indicadores educacionais do estado. O projeto de certificação deveria mediar o alcance desse objetivo promovendo a padronização do exercício ocupacional do professor, o estímulo à educação continuada, o reconhecimento público das competências e o estabelecimento do mérito como critério para promoção salarial e na carreira.

Para elaborar e desenvolver este projeto, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/BA) convidou a Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM)², que, para tal fim, contou, a partir de 2000, com a consultoria do *American Institute for Research* (AIR) - agência certificadora americana com quem aprenderia os princípios básicos do sistema de certificação ocupacional (HASHIMOTO, 2004).

Instituída via PEV, a certificação ocupacional de professores ainda não dispunha de um aparato jurídico que a normatizasse. Isso ocorreu em 2002, quando governo e sindicato constituíram comissão para discutir a reestruturação do Plano de Carreira do magistério público do estado de 1987. Este plano estabelecia o tempo de serviço como critério para a progressão nas classes e conseqüente promoção salarial. Governo e sindicato acordaram que era preciso reconhecer o mérito dos professores mais esforçados, o que deu sustentação à substituição do critério tempo de serviço por aprovação em exame de certificação. Dessa modificação no Plano de Carreira em 2002 resultou que os aumentos salariais, antes concedidos a todos os professores indistintamente, se tornaram – durante a vigência desta política – restritos à pequena parcela aprovada naquele exame.

O novo Plano de Carreira foi estabelecido pela Lei N.º 8.480 (BAHIA, 2002) e a promoção nas classes via certificação ocupacional foi regulamentada pelo Decreto N.º 8.451 (BAHIA, 2003). Os dois documentos explicitavam que professores aposentados, em estágio probatório e sem licenciatura plena não podiam se submeter ao exame. Este grupo, excluído de alcançar promoção

² Constituída em 1999, no governo de César Borges, com o fim de acelerar o processo de modernização gerencial da administração pública baiana. As tarefas atribuídas à FLEM colocam-na como uma instituição a serviço dos interesses da classe dominante, cuja expressão política maior na Bahia foi Antônio Carlos Magalhães (ACM), cujo grupo político dirigiu o governo do Estado de 1991 a 2006.



na carreira e aumento salarial via certificação, era composto por um quadro significativo de professores, que criticou sua exclusão do processo. Além disso, o exame do professor de disciplina inicialmente não contemplou todas as disciplinas³, o que foi criticado pela categoria, já que isso promoveu certa divisão entre aqueles que podiam desfrutar de potenciais benefícios e os que não teriam esse direito.

O sistema de certificação desenvolvido pela FLEM apóia-se numa matriz constituída de cinco etapas⁴. Cada cargo é submetido a um número específico de testes, que, na educação, aumentava conforme a sua relevância para a modificação do quadro educacional baiano. Dirigentes escolares e professor alfabetizador foram considerados cargos muito impactantes nos resultados de aprendizagem dos alunos e, por isso, foram submetidos a três testes. Professor de disciplina e coordenador pedagógico foram submetidos a dois testes.

O exame de certificação era constituído, sobretudo, de testes teóricos⁵ e, no caso do professor alfabetizador e do professor de Artes, da filmagem de uma aula. As questões eram formuladas a partir dos padrões de competências estabelecidos como básicos para o desempenho eficiente do cargo. Os certificandos eram considerados aprovados se superassem a linha de corte⁶, demonstrando, portanto, teoricamente, que dominavam as competências básicas de seu cargo. Aproximadamente 30% dos professores conseguiam aprovação, mas conforme alguns dos entrevistados durante a pesquisa de campo em Salvador, esse percentual era muito menor.

Na visão dos entrevistados, uma série de fatores concorreu para prejudicar os professores nos exames. As maiores queixas destes referiram-se à: não-oferta de cursos (de “pré-certificação”) por parte da SEE/BA; não-divulgação dos gabaritos das questões dos testes⁷; não-possibilidade de entrar com recursos; não-correção de todas as questões, entre outros aspectos. Tudo isso lhes passou a percepção de que a FLEM e a SEE/BA armavam contra o professorado, reduzindo suas chances de aprovação no exame.

O professor reprovado em qualquer um dos testes poderia repeti-lo quantas vezes fosse oferecido, dentro do prazo máximo de dois anos (ACERT, 2003). Nesses casos, ele era automaticamente inscrito nos testes em que havia reprovado. Se em dois anos não obtivesse

³ O primeiro exame para o professor alfabetizador foi aplicado em 2003, e para o professor de disciplina 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, conforme promessa daquele.

⁴ São elas: análise de cargo; desenvolvimento das especificações de testes; desenvolvimento de testes; “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).

⁵ Esse processo de certificação difere daquele em que a avaliação de competências, do saber-fazer do trabalhador, se dá no próprio ambiente de trabalho.

⁶ Correspondente, em média, a 65% das questões de cada teste.

⁷ O representante entrevistado da FLEM argumentou que os testes eram, em parte, constituídos por questões de pré-teste, que não eram corrigidas e nem podiam ter seu gabarito publicado, porque seriam utilizadas em testes futuros. Essas questões tinham a função de avaliar o desempenho ou a qualidade das questões dos testes.



êxito, seria afastado por três do processo – tempo considerado pela FLEM necessário para ele se atualizar.

Por sua vez, os professores aprovados no exame, se quisessem concorrer a novo aumento salarial de 21% (aumento concedido aos aprovados), deveriam revalidar a sua carteira de certificação, o que poderia ser feito a cada três anos por meio da recertificação. Entretanto, para concorrer à recertificação, necessitavam assinar um termo por meio do qual se comprometiam a permanecer no cargo certificado por três anos. O objetivo da recertificação era comprovar a atualização dos professores “em relação a conteúdos, ‘práticas de sucesso’, pesquisas e novas tecnologias” (ACERT, 2003, p. 2)⁸. Ao condicionar a recertificação à permanência no cargo por esse período, o projeto também serviu à SEE/BA como mecanismo de gestão dos professores.

É importante observar que o Plano de Carreira de 2002 rebaixou os professores de suas classes atuais (A, B, C, D, ...) para a classe inicial (A), inclusive professores aposentados e aposentandos. Esse fato, acompanhado de perdas salariais e somado ao descontentamento quanto à certificação como critério de promoção salarial, 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”⁹.

Os professores constituintes do Movimento interpretaram o rebaixamento de classe como perda de um direito adquirido:

[...] a maioria de nós, noventa e tantos por cento, já tinha uma classe. Nós tínhamos um direito adquirido, [...] simplesmente foram direitos que nós perdemos [...]. Quando, em 2002, [o governo do Estado] instituiu a nova lei do Plano de Carreira, se nós estivéssemos na classe em que estávamos antes, estaríamos numa classe superior, ganhando muito mais [...]. Quer dizer, nós tivemos que recuperar a nossa classe.

Alguns professores do Movimento (constituído, sobretudo por aposentados e aposentandos) empreenderam ações judiciais individuais na tentativa de recuperar o seu direito adquirido. Não obtendo êxito, procuraram a sua entidade sindical (APLB-Sindicato).

Em uma das ações individuais empreendidas em 2004, encontramos argumentos importantes contra o processo de certificação¹⁰ e a Lei N.º 8.480, que o instituiu:

⁸ O exame de recertificação não chegou a ser oferecido aos professores, porque o projeto foi suspenso quando o PT assumiu o governo do Estado em 2007.

⁹ A organização deste movimento iniciou em abril de 2004, após alguns professores tomarem conhecimento de um artigo publicado no jornal A Tarde, de Salvador, em 23/04/2004, intitulado “Uma opinião sobre leis x educação”. Nesse artigo, 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”.

¹⁰ 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, em 2008, a realocação dos professores às classes em que se encontravam antes da reestruturação do Plano de Carreira, em 2002, mas esta medida ainda não era definitiva.



- **proporciona a quebra do Princípio de Isonomia** [...] determinando que os mesmos profissionais, com a mesma titulação acadêmica, iguais atribuições, idêntico local de trabalho, sob mesma subordinação tenham **salários diferenciados**;
- **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;
- **impõem aos professores formação intelectual direcionada** com a indicação de bibliografia específica para realização das “provas” [...];
- **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 [...];
- **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].

Para o professor desta ação judicial, o Plano de Carreira de 2002 e o processo de certificação ocupacional procuraram atender a exigência capitalista de competição, disputa, desarticulação de propostas coletivas em prol de ações individualistas. Esta crítica, que ultrapassa a crítica aos aspectos formais da política de certificação, se dirige ao próprio sistema capitalista. Neste entendimento, aquela se constitui num mecanismo criado no cerne desse sistema e, portanto, para o atendimento de seus interesses.

A crítica ao sistema capitalista e aos seus mecanismos de controle foi levantada enfaticamente pelos professores contrários à certificação ao avaliarem 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. Acrescem que “a tomada de posição deveria ser um processo coletivo”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso 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 governista no que se refere ao diagnóstico das causas da crise 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 definidos como necessários ao desempenho eficiente e eficaz do ato de ensinar. A análise revelou que, ao contrário da melhoria da qualidade do trabalho do professor, a política de certificação ocupacional de professores constituiu-se, na Bahia, em uma estratégia de regulação da carreira docente e uma ferramenta de gestão, sobretudo quando utilizou os resultados dos professores em um exame para administrar as melhorias salariais, que deveriam ser dadas a toda a categoria docente, mas ficaram restritas à pequena parcela aprovada.

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: a possibilidade de um salário mais digno. As implicações produzidas sobre o professor foram: 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; insatisfação para a maioria, satisfação para alguns; tensão, humilhação, arrogância (porque criou uma elite de professores que pensavam em ter um *status* diferenciado), desvalorização dos reprovados; estímulo ao estudo, motivação, valorização e reconhecimento público dos aprovados. Estas implicações mostram que o professor dispõe de inúmeras razões para ficar indignado.

Diante das más condições de trabalho e remuneração, 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 ocupacional dividiu os professores 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 puderam fazer o exame (a certificação dividiu a categoria em quem podia e não fazer o exame); 3) os aprovados pretenderam 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 econômica.

Para os governos César Borges (1999-2002) e Paulo Souto (2003-2006), ambos então do PFL, a política de certificação foi o melhor investimento porque, mesmo fundamentada no



discurso da adesão voluntária, o professor incorporou esta oportunidade de ascensão salarial como uma obrigação. Desamparado e, ao mesmo tempo, responsabilizado por sua condição salarial, o professor se viu diante da 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.

O governo baiano convenceu o sindicato a aceitar a implantação desta política se valendo dos benefícios anunciados – reconhecimento público, promoção na carreira, valorização dos mais esforçados, 21% de aumento salarial - como estratégias de consenso. Nesse quadro, a APLB-Sindicato, ao mesmo tempo em que defendeu melhores condições salariais para todos os professores, defendeu a certificação, que implicava melhores condições salariais para alguns. Explicitar estas contradições da política de certificação ocupacional foi uma das contribuições deste trabalho, que também evidenciou aos trabalhadores que o aumento salarial para poucos não constituiu uma política salarial e, sim, um prêmio para poucos. A política de certificação, na essência, era para poucos. Assim, a luta por melhores salários, condições de trabalho e de formação para todos, vista da perspectiva do processo histórico, adquire outra dimensão, na medida em que permite evidenciar o econômico e o político na mesma luta.

No Brasil, alguns governos estaduais buscam implantar outras estratégias de gerenciamento de professores, como a avaliação de desempenho. Tendo como expoente a recente greve dos professores em São Paulo, vemos que os professores voltam a tomar as ruas em 2010, mostrando que, contraditoriamente, a tentativa de seduzir a categoria com incentivos individuais reacende a possibilidade dos professores se pensarem como coletivo, como classe trabalhadora.

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.

BAHIA. *Lei no 8.480, de 24 de outubro de 2002*: Reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. 2002. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 24 out. 2002.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Decreto Nº 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. 2003. Disponível em: <www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/Dec8451-03.doc>. Acesso em: 4 mai. 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-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso)

73302005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2009.

BRASIL. *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.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. *Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003*: Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. DOU de 10/06/2003 – Seção I – p. 50. 2003. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/formacao_profissionais/sistema_certificacao.rtf>. Acesso em: 29 abr. 2008.

_____. SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei do Senado N.º 403, de 2007*: Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). 2007. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/10659.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

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: UNESCO/MEC/BID, 10 a 12 jul. 2002. 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.

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.

FREITAS, Helena C.L. 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.

GENTILI, Pablo; SUAREZ, Daniel; STUBRIN, Florência; GINDIN, Julián. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educ. Soc.* 2004, vol.25, n.89, pp. 1251-1274 . Disponível em:



VIII SEMINARIO INTERNACIONAL RED ESTRADO - UCH - CLACSO

II SEMINARIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA - UCH

EDUCACIÓN Y TRABAJO DOCENTE EN EL NUEVO ESCENARIO LATINOAMERICANO
Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento

Lima, 4, 5 y 6 de agosto del 2010

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mai. 2009.

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.

_____. *FLEM - Breve histórico*. 2004. Disponível em:

<www.2pontos.com/advb/hotsites/top_rh/Cases2004/Case%20Fundacao%20Luis%20Eduardo%20Magalhaes.doc>. Acesso em: 25 abr. de 2008.

MACHADO, Humberto de F. Uma opinião sobre leis x educação. 23/04/2004. Salvador, *Jornal A Tarde*, 2004.

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, Jan./Mar. 2000, p. 98-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2008.

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.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria C. M. de. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.