

CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES: REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Helena Costa Lopes de Freitas

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, secretária da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação



As reformas neoliberais caracterizam-se pela necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Dela decorrem as políticas de avaliação e controle dos docentes, e a introdução da lógica da competência individual, segundo a qual o assalariado deve se submeter à validação permanente por meio de exames periódicos de certificação. 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. A adoção do exame de certificação como única forma de avaliação do desempenho de professores e o estímulo à formação continuada evidenciam o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. Outra marca do MEC é a ausência de uma política de formação inicial de professores que rompa com as concepções e premissas postas pelo governo anterior

“Que as políticas nacionais de formação docente forneçam parâmetros e diretrizes para ações voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores e contemplem componentes necessários à qualidade dos cursos e programas educacionais, **inclusive relativos a acreditação e certificação, a partir de exames teóricos e práticos**” (Conferência Regional MEC-INEP, 2002, item 3, grifos nossos)

Uma das características essenciais no quadro que se desenhou a partir da redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de *regulação*, que adquire caráter central no campo da educação e da formação

de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: *quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes- SAEB, ENEM e Provão) e como controlar o trabalho*

docente e a produção da formação — os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições.

Em artigos anteriores (Freitas, 1999 e 2002) analisamos o movimento de produção das diretrizes de formação, tanto pelo MEC quanto pelas entidades científicas e acadêmicas da área, e ainda como a lógica das competências foi incorporada a esses documentos, a partir da produção na área educacional na década de 90, que dirigiu seu olhar para os estudos que se desenvolviam em outros países, notadamente aqueles nos quais a reforma educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores, situan-

do a investigação sobre formação de professores no campo de uma *epistemologia da prática*. Dentre estes estudos, podemos citar os de Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros, de forte *cunho pragmatista e escolanovista* (Duarte, 2003).

A aproximação com a categoria trabalho, reduzido à prática individual, é desenvolvida na atualidade do ponto de vista perverso do capital, manifesta na redução da formação ao caráter técnico-profissionalizante¹, ao conceito de competitividade e à avaliação, visando a adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

A concepção de *competência*, “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” (CNE 2001: 28), passa a ser incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento (Freitas, 2002).

A *regulação* atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional enquanto coletivo e, em conseqüência, de suas organizações. Portanto, “não abre em si nenhuma solidariedade, já

que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos seus membros” (Isambert-Jamati 1997:107).

As competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, nesse sentido, à dimensão conceitual de *qualificação profissional e profissão*, avalizadas pelo diploma e que dão força ao conceito de profissão, e “passam a estar no prin-

sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional” (Ramos, 2001: 194, grifos nossos).

A lógica das competências individuais tem a clara intencionalidade, portanto, de conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, de modo a inseri-las, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade.

É este processo de **regulação** do trabalho, das habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação.

Este artigo trata de alguns dos principais pontos aprovados na Conferência Regional “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada ainda sob o anterior governo, no período de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília, com a participação dos representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname (cf. Claudia Gisele Pinto em 15/8/2002). Partindo do reconhecimento de que a formação e capacitação docente têm importância central para *garantir uma educação de qualidade para todos na América Latina e Caribe e a premência da valorização da profissão docente por meio do es-*

**É
este processo
de regulação do trabalho,
das habilidades, atitudes, modelos
didáticos e capacidades dos
docentes que vem orientando
as diferentes ações no campo
da formação**

cípio 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*

tabelecimento de condições dignas de trabalho para um melhor desempenho profissional, o documento indica 14 recomendações estratégicas que seriam submetidas aos respectivos governos dos países ali representados.

Estas recomendações 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, a partir de exames teóricos e práticos, enfatizando a ação de *professores tutores* nas atividades de desenvolvimento profissional dos professores. O documento põe ênfase na necessidade de utilização das *novas tecnologias* como recursos de ensino nas escolas de educação básica, apontando para a familiarização dos professores com esses meios de formação como parte de sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Estas recomendações sistematizam e referendam um conjunto de iniciativas que vinham sendo tomadas no governo anterior, entre as quais destacamos 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**.

Processos de certificação — por desempenho e por com-

petência — foram implantados em outros países quando, pela redução do papel do Estado no financiamento da educação pública, se tornou inviável a justa remuneração, pelo salário, do trabalho de *todos* os professores (Morduchowicz, 2002) e vieram acompanhados, nesses países (em especial Chile, Canadá, Austrália) de outras medidas no campo da organização curricular e acadêmica dos processos de formação de professores. Experiências nos

A
lógica da
competência como política
de formação dos educadores:
processos de certificação
costumam acompanhar a
redução do papel do Estado
no financiamento da
educação pública

EUA, Canadá, entre outras, mostram que a preocupação com a avaliação de desempenho docente acompanha políticas de financiamento e subvenção a estabelecimentos privados, e maior controle da *comunidade*² sobre a escola, tal como no Chile (Mizala e Romaguera, 1999).

Em recente artigo distribuído pela Internet por um grupo de formação de professores³, Fredric Litto, da Escola do Futuro da

USP, relata um processo de reforma no estado de Nova Iorque, em 1998, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou uma série de medidas visando à melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do Estado. Essas medidas, segundo ele, “*tiveram o efeito de eliminar o monopólio das faculdades de educação* e o poder corporativista dos sindicatos de professores do Estado” (Litto, 2003, grifo nosso), e permitiram “*levar a sério a questão de como os professores são treinados e monitorados durante suas carreiras*” (Litto, 2003).

Dentre as medidas consideradas positivas pelo autor, identificamos algumas que apresentam razoável similaridade com os processos vivenciados por nós a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, tais como a Resolução 02/97 que trata da formação pedagógica para bacharéis, a retirada da formação de professores das Faculdades de Educação, e mais, recentemente, o processo de certificação de professores proposto pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC:

1. a eliminação da obrigatoriedade de diploma de licenciatura para exercer a profissão de professor no Estado; qualquer pessoa que possua diploma de graduação em qualquer matéria e que seja aprovada em exames sobre o conteúdo da matéria que pretende lecionar e sobre a teoria educacional pode ser professor;

2. qualquer faculdade de educação cujos formandos consistentemente (abaixo de 80%) sejam reprovados em exames de proficiência profissional será fechada;

3. a certificação de professores, hoje em caráter vitalício, a partir de setembro de 2000 será por apenas cinco anos, podendo ser renovada se o professor se submeter e for aprovado em 175 horas de educação continuada e se obtiver o título de mestrado profissionalizante (sem tese) no prazo de dois anos (esta exigência atualmente é de cinco anos) após iniciar sua carreira; agora é mais fácil retirar a certificação de professores “por incompetência, omissão de responsabilidade profissional ou insubordinação” (Litto, 2003).

A proposta de Nova Iorque enfatiza a utilização das novas tecnologias educacionais e a informática como caminhos para a superação dos problemas da formação de professores, evidenciando o quanto tais idéias ainda permeiam as opiniões leigas que são elevadas à categoria de dogma:

“(…) se houvesse no Brasil um aperto similar por parte da sociedade civil, acredito que as nossas faculdades de educação seriam responsabilizadas por enfatizarem excessivamente a reflexão em vez dos aspectos pragmáticos da sala de aula, por terem se omitido totalmente, nas últimas décadas, na introdução de tecnologia educacional e, mais recentemente, na informática na preparação de professores do futuro. Seria interessante ver quem daria a mais

moderna preparação de docentes daqui em diante: faculdades, sindicatos ou outras organizações não tradicionalmente dedicadas a esta missão” (Litto, 2003).

A adoção do *exame de certificação de professores*, como única forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de profes-

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor enquanto auto-superação, em processos parceiros e solidários, tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1972), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo.

**Certificação
e premiação: a
manutenção da centralidade
da avaliação nas políticas educacionais
do atual governo reforça
concepções equivocadas sobre as
causas dos baixos índices de
aprovação dos alunos nos
exames nacionais**

*Não basta certificar
E dar medalha ao campeão
O professor hoje precisa
Lutar por qualificação
Uma política salarial
De valorização nacional
Pra continuar a formação.
(Professor Luiz Antonio
Norberto, RN)*

O Programa Toda Criança Aprendendo, lançado em junho de 2003 pela SEIF-MEC, vem se transformando no carro-chefe das políticas do atual governo. Inúmeras iniciativas vêm sendo desenvolvidas nacionalmente tendo como objetivo central firmar “pactos” pela educação, pela aprendizagem, pelo letramento, pela alfabetização⁴, com ênfase exclusivamente na *formação continuada* dos professores.

Uma primeira análise deste programa nos permite identificar algumas das contradições postas para a atual gestão das políticas educacionais.

A primeira delas é a manutenção da centralidade *da avaliação* nas políticas educacionais do atual governo, que vem direcionando a

adoção de medidas de impacto, tais como o Exame Nacional de Certificação e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ao fazê-lo, reforçam as concepções equivocadas sobre as causas dos baixos índices de aprovação dos alunos nos exames nacionais, responsabilizando — mais uma vez — exclusivamente os professores pelo sucesso e ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica.

Outra marca das políticas educacionais atuais é ausência sentida de uma política de formação inicial de professores, por parte do MEC, que rompa com as concepções e premissas postas pelo governo anterior. Toda a regulamentação anterior no âmbito da formação de professores, informada pelas concepções neoliberais das políticas anteriores (criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores e as Diretrizes para a Formação de Professores), continua em vigor, nos mesmos moldes e com as mesmas concepções denunciadas pela área nos últimos oito anos.

Cabe destacar que nos últimos anos a discussão da formação de professores deslocou-se para o CNE, permanecendo no âmbito das regulamentações legais, sujeita portanto, às pressões dos setores privatistas que, majoritariamente, impõem a lógica mercantil e mercadológica a essa regulamentação. Os processos de “transformação” do Curso de Pedagogia em Curso Normal Su-

perior (Resolução 133/01) e agora a proposta de (re)transformação do Curso Normal Superior em Curso de Pedagogia representam uma clara intervenção do CNE nas formulações da política científica para a área, submetendo o desenvolvimento científico do campo das ciências da educação e da pedagogia a essa lógica.

O crescimento vertiginoso e desordenado do setor privado⁵, e a crescente crise de inadimplência e esvaziamento de seus cursos de formação de professores, contrastam com o processo de estagnação das IES públicas, assoladas pela redução dos recursos públicos para manutenção de suas atividades básicas, pela falta de professores, pelos baixos salários, e evidenciam as condições restritivas para a definição de uma política de formação de professores voltada para o aprimoramento e a melhoria da educação básica e da escola pública.

Outra contradição presente no programa refere-se às iniciativas que indicam efetivamente mudança de rumo nas atuais condições de organização da escola e do trabalho docente, tais como a *ampliação da jornada escolar* e a *implantação da escola de tempo integral*, a *instituição do piso salarial nacional* e a *instituição da jornada integral para os professores*, as quais, por serem iniciativas que demandam grande quantidade de recursos públicos, não têm merecido a necessária centralização dos esforços oficiais.

A instituição da bolsa federal de incentivo à formação conti-

nuada, vinculada à aprovação no exame, com a duração de cinco anos, quando novo processo de certificação ocorre, fará o MEC manter o nosso país em sintonia com as políticas neoliberais e com os processos de inserção da profissão docente no quadro das profissões de caráter técnico, onde os trabalhadores são constantemente submetidos a processos de certificação de competências



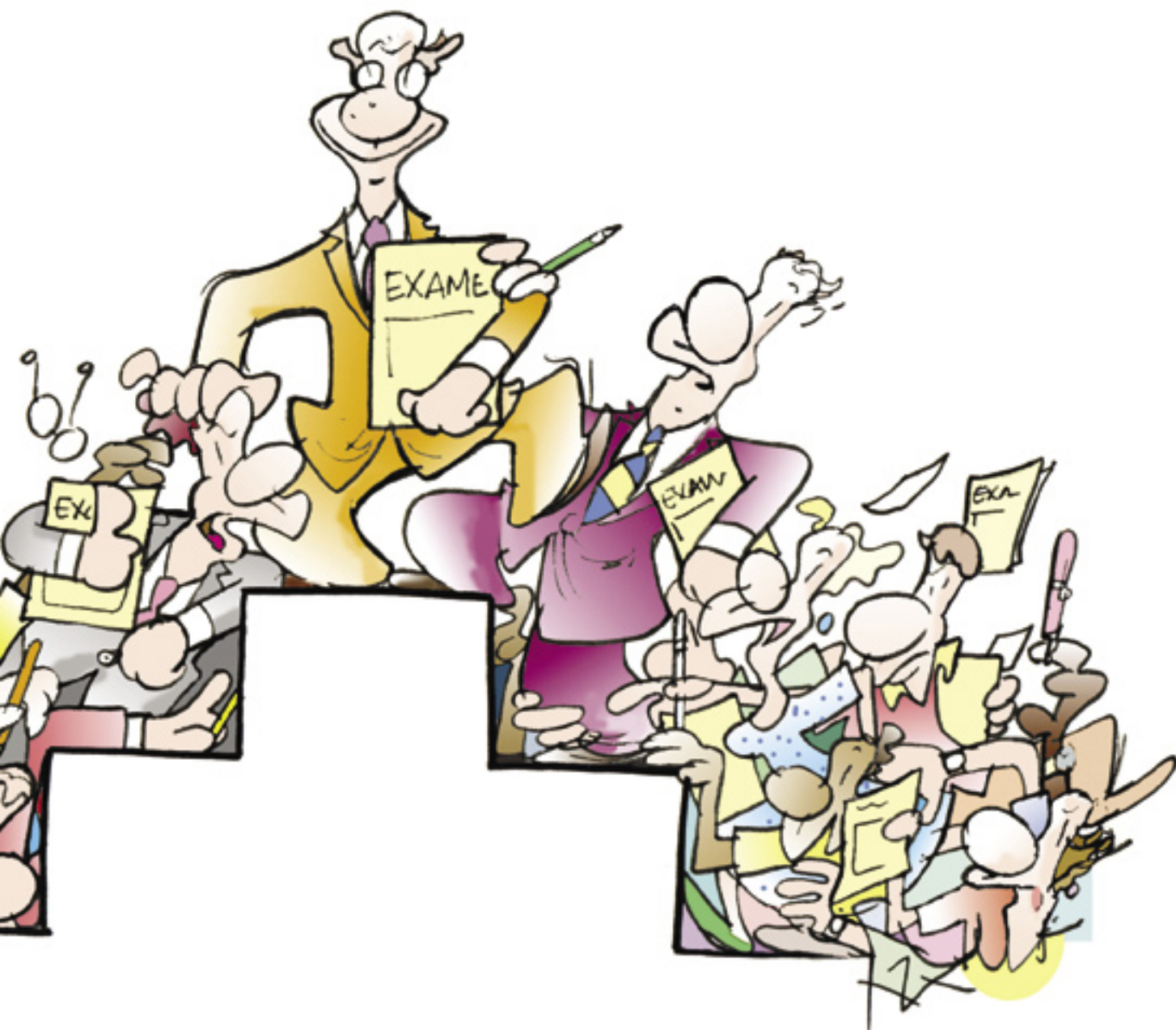
para justificar seu posto de trabalho, conforme analisamos anteriormente.

O certificado de competência poderá ser utilizado pelos gestores das unidades e redes de ensino como critério em processos seletivos, para monitoramento e avaliação de políticas de formação docente, para a promoção na carreira e a concessão de benefícios ao professor em exercício. A

gratificação de incentivo ao letramento, destinada aos professores das séries iniciais, será calculada com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais das unidades escolares. Tais recursos, concedidos às escolas, poderão ser utilizados para remunerar os professores e servidores.

Vinculada a este processo de certificação e formação continu-

ada, institui-se a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criada pelo Edital 01/2003 da SEIF-MEC, em 11/11/03. Esta rede tem como objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Segundo o Edital, o Ministério apoiará ações de formação continuada e desenvolvimento de tecnologia educacional exclusi-



vamente destinados à educação infantil e fundamental, priorizando *cursos à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares); desenvolvimento de projetos de formação de tutores para esses programas e cursos; desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação públicas; associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta desses programas (as parcerias)*. Tais centros serão também apoiados para desenvolver *produtos e serviços tendo em vista um mercado de natureza eminentemente pública, competindo-lhes construir os mecanismos de comunicação e de negociação com os potenciais usuários. As áreas de pesquisa aplicada a serem apoiadas são as relativas aos conteúdos do ensino de 1ª a 4ª séries, tecnologias de gestão e avaliação da educação* (Toda Criança Aprendendo, 2003).

Reafirmo aqui algumas preocupações⁶ quanto ao Programa e à política de formação nele contida. Particularmente, considero que estas iniciativas — exame, premiação, bolsa de incentivo ao letramento e bolsa federal — se situam ainda no âmbito das políticas do governo anterior, como podemos observar no documento da Conferência de 2002. Além de não avançar na formação e profissionalização do Magistério em nosso país, a idéia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no

que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa e agravar o processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e fracasso dos estudantes. Contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/ acirrar o clima

**As
rupturas
necessárias nas políticas
de formação dos educadores: as
atuais matrizes de competência reduzem
o processo educativo à instrução — e
limitam as enormes possibilidades
de formação de nossa infância e
de nossa juventude**

de ranqueamento e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas.

Mais grave, imprime uma concepção de desenvolvimento profissional a esses professores — das séries iniciais do ensino fundamental — para os quais

bastariam cursos à distância, orientação de tutores e acesso a material didático. A proposta de novos “meios de formação”, formação de tutores para programas de formação continuada, à distância e semipresencial, e produção de material didático, reduz a perspectiva de aprimoramento e superação profissional aos cursos e ao monitoramento do trabalho dos professores, pelos tutores, visando alcançar a meta de elevação do percentual de certificação dos profissionais de educação (inciso iii, p. 6, Edital 01/03) respondendo a uma das recomendações da Conferência de 2002: “Que todas as iniciativas

de formação e capacitação estejam acompanhadas *de avaliações rigorosas baseadas na observação dos resultados das mesmas nas práticas docentes em sala de aula*” (item 11 das Resoluções da conferência, grifo nosso).

A incorporação da lógica das competências à política de formação de professores teve início com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas pelo CNE em maio de 2002. As críticas a essa concepção estão presentes em inúmeros estudos da área (Manfredi, 1998; Machado, 1998; Ramos, 2001) e nos documentos das entidades acadêmicas e científicas como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, que vêm denunciando o caráter competitivo e individualizante de que se reveste esta concepção.

As matrizes de competência construídas pela SEIF-MEC (2003) foram aprovadas em um polêmico encontro nacional⁷, no qual as entidades puderam manifestar-se apenas ao final dos trabalhos e com severas críticas à proposta do Exame de Certificação (CNTE, 2003; FNDEP, 2003). Antecedido por encontros estaduais que recomendaram, em sua grande maioria, a discussão aprofundada da política de formação inicial e continuada e não meramente a certificação e suas matrizes de referência, o encontro nacional referendou as matrizes de competência sem qualquer discussão mais ampla com os professores, sistemas de ensino e instituições formadoras.

Tais matrizes, bem como o Exame de Certificação, situam-se na linha de continuidade das políticas anteriores, respondendo às recomendações da Conferência Regional de 2002, à qual nos referimos no início deste trabalho. É continuidade do processo de definição das competências necessárias para a otimização do trabalho docente e caminho para a “regulação” da carreira docente (SEIF-MEC, 2003: 6) e processos de acreditação e autorização de cursos de formação, a partir do desempenho dos licenciandos no Exame de Certificação (MEC, 2003: 2). Reúnem um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas nos conhecimentos/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o

processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida.

Seu conteúdo incorpora não apenas a concepção de *competência*, mas principalmente a de *simetria invertida, nucleares nas Diretrizes para Formação de Professores* (CNE, 2003: 7), que imprimem a elas a lógica instrumental e técnico-profissional que informa as políticas atuais de formação de nossos professores. Constituem-se, portanto, em elemento central na continuidade da política de avaliação que caracterizou o governo anterior.

Caracterizam-se por uma completa taxionomia de objetivos calcados nas *habilidades e conhecimentos* necessários ao professor dos anos iniciais, no que diz respeito à dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem. As diferentes dimensões da formação omnilateral dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude — nos aspectos *cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético* — que há décadas tentamos construir *como política de formação*, não são tratadas no documento.

O debate acumulado pela área nos últimos anos aponta para a formação de profissionais da educação/educadores/professores que possam lidar com os processos formativos de nossas crianças, jovens e adultos, em suas dimensões cognitiva, afetiva, da educação dos

sentidos, da estética, corporal, artística, dos valores.

No entanto, nas políticas de formação de professores atuais, mantém-se e se aprofunda o caráter técnico-instrumental do trabalho docente (*o que e como ensinar*), em detrimento do debate sobre os *fins da educação*, e do projeto histórico social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos. Entendemos que é este o debate necessário, que poderia trazer à tona e recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as concepções mais avançadas sobre a formação dos educadores e seu papel na condução das transformações necessárias à escola, ao ensino, à educação e à sociedade, na direção da construção de uma sociedade justa e igualitária, na perspectiva do socialismo.

Sem este debate que a área da educação e da formação de professores vem fazendo há mais de uma década, e que a atual gestão do MEC e da SEIF têm ignorado, a aprovação das matrizes como elementos da política de formação torna-se inócua: elas servirão apenas, e tão somente, efetivamente como matrizes sobre as quais se constituirão as questões da prova de um exame.

Está posto o desafio de construir novas relações na escola pública, que permitam aflorar processos de formação humana criativos, emancipadores e criadores de uma nova vida; avançar na concepção de *ciclos de formação humana* como forma de organização da escola que permite explicitar as contradições

no seio dos processos de avaliação e formação, e os limites postos pelo capitalismo e pelos processos de globalização excludente para o pleno desenvolvimento humano. Esta é a condição que permitirá, nas instituições formadoras, construir processos formativos à luz de uma nova concepção de escola e educação, preparando a juventude e os professores para enfrentar cada vez mais novos desafios.

As políticas de formação atuais, na esteira ainda das políticas de caráter neoliberal que informaram o governo anterior, continuam enfatizando a desresponsabilização do Estado do financiamento público, a individualização das responsabilidades dos professores, pela centralidade da noção de certificação vinculada a cursos de treinamento e à avaliação. Evidenciam um processo simultâneo de *desprofissionalização e regulação* do trabalho docente — em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações e de formação de educadores intelectuais de novo tipo, para a formação de todos os professores como pedagogos comprometidos com a atualidade, como nos diz Manacorda, *pedagogos sensíveis às solicitações do real* (Manacorda, 1979: 46).

Notas

¹ A 1ª. Medida nesse sentido vem com o Parecer 115/99 do CNE que regulamenta os ISEs, deslocando a formação de professores do âmbito acadêmico-científico das Universidades e Faculdades, para o âmbito de instituições de caráter técnico-profissional.

² Sobre comunidade e controle, ver artigo de Power, S. e Whitty, G. "Mercados Educacionais e a comunidade", Educação e Sociedade 84.

³ Ver site www.grupos.com.br/forum/formacao-de-professores, item Mensagens.

⁴ Cf. Informativo ACS, 15/10/2003, www.mec.gov.br "MEC trabalha em várias frentes pela valorização dos professores".

⁵ O número de cursos de formação de professores, chamados de normal superior, cresceu mais de 500% desde 2000. Esse foi o ano em que o MEC fixou que os professores - depois de 2007 - não poderiam mais ser contratados para trabalhar na rede pública sem apresentar diploma de graduação. Atualmente, há 668 cursos de normal superior cadastrados no MEC, ou seja, que já têm autorização para funcionar. O censo realizado pelo MEC em 2001 mostrava que havia 306 cursos na época, 239 deles em instituições públicas e o restante, em particulares. No ano 2000, havia apenas 110 cursos no País (*O Estado de S.Paulo*, 31/07/2003).

⁶ Manifestação no início de junho, pela rede da ANFOPE, quando o Programa foi lançado.

⁷ Cf. site da CNTE www.cnte.org.br *Avaliar sim, certificar não*.

Bibliografia

ANDRÉ, M. A *pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998*. Em *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Anais do 10º ENDIPE, DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2000.

ANFOPE - *Documentos Finais dos VI, VII, VIII e IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, 1992, 1994, 1996 e 1998 e 2000.

BANCO MUNDIAL *Peligro y Promesa: La educación superior en los países en desarrollo*. Em www.tfhe.net/report/readreport.htm.

CNTE – *Retrato da Escola 1, 2 e 3*. Em www.cnte.org.br, 2000, 2001 e 2002.

CODO, W. (coord) - *Educação: carinho e trabalho*, Vozes, Rio de Janeiro, 1999.

DUARTE, N. *Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön não Entendeu Luria)*, Em *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 83, p. 601-626, Campinas, agosto 2003..

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA - *Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão*, Brasília, setembro 2003.

FREITAS, Helena C. L. de - *A Reforma Universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, em *Revista Educação e Sociedade* nº 68, Campinas, dezembro 1999.

_____. *Formação de Professores no Brasil. 10 anos de embate entre projetos de formação*, Em *Educação e Sociedade*, nº 80, Campinas, agosto 2002.

_____. *A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as Universidades e Faculdades/Centros de Educação*. Em CONGRESSO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, São Pedro, 1998. *Formação do Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. v. Vol 2, p. 103-127.

FREITAS, L.C. - *Neotecnismo e Formação do Educador*, em *Formação de Professores, Pensar e Fazer*, Alves, Nilda (org), Cortez Editora, 1992.

_____. *Cenário Educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora?* Anais do III Simpósio do LAGE, Jundiá, 2000.

FRIGOTTO, G., *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. Em Gentili, P. e Silva, T.T. (orgs) *Escola S.A., CNTE*, Brasília, 1996.

ISAMBERT-JAMATI, VIVIANE, *O apelo à noção de competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje*. Em Ropé, Françoise e Tanguy, Lucie (orgs) *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. Papirus Editora, Campinas, 1997.

KUENZER, A. Z. *A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. Em *Educação e Sociedade* nº 63, ano XIX, agosto 1998.

_____. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. Em *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.20, no. 1, jan/abr, 2003.

LEI 9394/96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

MACHADO, L.R.S. *A institucionalização da lógica das competências no Brasil*, em *Proposições* v.13, n.1 (37), jan/abr.2002, p.92-110

MANACORDA, M.A. *Marx y la Pedagogia Moderna*, Barcelona, Tau, 1978.

MANFREDI, Sílvia M. - *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*. Em *Educação e Sociedade*, Ano XIX, No. 64. Set/98.

MEC/SEIF *Toda Criança Aprendendo*, Brasília, 2003.

_____. *Matrizes de Referência – anos iniciais do ensino fundamental*, MEC/SEIF, Brasília, setembro 2003.

MIZALA, A. e ROMAGUERA, P. *Sistemas de Incentivos em Educación y la Experiencia del SNED em Chile*. Centro de Economia Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Texto ao Seminário Desenvolvimento Profissional de Professores, MEC/INEP, Brasil, 1999 (mimeo).

MORDUCHOWICZ, A. *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*, PREAL, nº. 23, Buenos Aires, Argentina, 2002.

POWER, S. e WHITTY, G. *Mercados educacionais e a comunidade*, Em *Educação e Sociedade* nº. 84, volume 24, CEDES, Campinas, 2003.

RAMOS, M.N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* Cortez Editora, São Paulo, 2001.

TANGUY, L. - *Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política*. Em Ropé, F e Tanguy, L. (orgs) *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa, Papirus, Campinas, 1997.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Em *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro 2000.

TORRES, R.M. – *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. Em *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, De Tommasi, L., Warde, M.J. e Haddad, S. (org), Cortez Editora, São Paulo, 1996.

WHITTY, Geoff - *Controle do Currículo e Quase-Mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas"*. PUC-SP, 1996.