

Certificação de Professores nos EUA: Uma revisão do debate americano sobre a profissionalização docente.

Aluna: Cristina Ferreira Mansberger

Programa: PIC/FEUSP

Orientador: Professor Doutor Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.

Rudolf Steiner

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral a realização um estudo sobre o debate americano sobre a Certificação de Professores por meio de levantamentos bibliográficos nacionais e internacionais. Dentre os objetivos específicos, destacam-se a análise dos fatores que motivaram a criação dos programas de Certificação de Professores nos EUA e a realização de uma investigação sobre as diferenças nas especificidades para as quais foram idealizados, já que esse mecanismo tem servido tanto para orientar e avaliar a formação dos professores como para monitorar o desenvolvimento e aprimoramento dos profissionais. Vale também ressaltar a relevância do debate teórico e ideológico gerado pelo tema da certificação entre alguns acadêmicos americanos.

Palavra-chave: certificação de professores, qualidade docente, avaliação docente.

Sumário

Introdução	3
1. Antecedentes à Certificação de Professores.....	14
1.1 O relatório “Uma Nação em Risco”	15
1.2 O relatório: Uma Nação Preparada: Professores para o Século 21	32
2. Certificação.....	39
2.1. Acreditação educacional	44
2.2 Proposta de certificação nos EUA	48
2.2.1 Certificação Alternativa e Certificação de Emergência	49
2.2.2 Programa de certificação de professores.....	55
3. Debates sobre a certificação	60
3.1 Profissionalistas e Desregulamentacionistas.....	62
4. A Certificação sob a perspectiva dos Profissionalistas.....	65
5. A certificação sob a perspectiva dos desregulamentaristas	74
5.1 Questionamento sobre a eficácia do NBPTS	79
5.2 Reconsiderações sobre a certificação de professores.....	83
6. Conclusão.....	89

Introdução

Estudos e pesquisas elaborados nas décadas finais do século XX apontam que as economias mais avançadas do mundo, mesmo aquelas que experimentaram rápido desenvolvimento, definiram como estratégia o aprimoramento dos sistemas educativos para atender e suprir a demanda dos altos níveis de competência estabelecidos pelos processos da revolução informacional, todos os países buscam a melhoria da qualidade de suas escolas para corresponder, da melhor forma, a expectativas sociais e econômicas mais altas(OCDE, 2006, p. 7).

De acordo com as Teorias Críticas do Currículo, que apontam a escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais, essas expectativas econômicas recaíram sobre a escola com o propósito de ajustá-la e adaptá-la para cumprir a tarefa de formar mão de obra inculcando valores, condutas e hábitos adequados às necessidades do desenvolvimento econômico. As primeiras pesquisas a esse respeito surgem nos EUA nos anos vinte. Há evidências de que a administração da educação dessa época visava racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2003, p. 12), e o objetivo de sua estruturação era, sobretudo, o de desenvolver aspectos da personalidade humana considerados “desejáveis”, por exemplo, a obediência, assim como intencionava o desenvolvimento de uma

educação vocacional e homogênea. Essas ideias encontram sua máxima expressão no livro de Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (1918), que propõe um modelo de currículo escolar que contempla um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, cuja inspiração institucional é a fábrica, e a concepção teórica é administração científica de Taylor. Nesse modelo, pressupõe-se que o currículo escolar tenha uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados e, conseqüentemente, os estudantes possam '*ser processados como um modelo fabril*'(SILVA, 2003, p. 12).

Para Gramsci, um novo padrão que se configura com o esgotamento deste modelo *taylorista/fordista*, e suas variações, – hegemônico até o final da década de 1960

[...] será melhor compreendido mediante a comparação entre ambos, a fim de evidenciar os impactos desse novo paradigma na formação do trabalhador em particular e na educação escolar em geral. O novo modelo exige "um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e de produção", não apenas no que diz respeito à atividade produtiva em si, mas também no campo político, ético e estético, ou seja, um novo disciplinamento do comportamento em relação a valores, sentimentos e atitudes(GRAMSCI, 1991, p. 382).

A exemplo disso, vale lembrar que, até os anos de 1960, os empregos nas fábricas ou empresas envolviam tarefas de organização e planejamento relativamente simples, e a escola direcionava a formação dos alunos para um tipo semelhante de trabalho ou rotina. Por isso, tanto para a maior parte dos estudantes como para os

professores, o tipo de preparo e aprendizagem desenvolvidos nas escolas eram suficientes para suprir as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho:

[...]os professores podiam gerenciá-lo seguindo livros e textos, mesmo que eles não tivessem conhecimento profundo do assunto ou um domínio de vários métodos de ensino. Se o aluno não era bem sucedido na escola, não havia grande problema, a maior parte nem sequer precisava de diploma de ensino médio para fazer uma boa vida na era industrial (NCTAF, 1996, p. 20)¹.

No entanto:

Até o início de 1990, a maioria dos trabalhos com manufaturados na linha de montagem tinham desaparecido nos Estados Unidos. [...]trabalhos com o “emprego do conhecimento” os estão substituindo e requerem pessoas para planejar e organizar muito do seu próprio trabalho, gerenciar equipes, e usar alto nível de know-how técnico. Estas novas competências exigem uma educação que ensina os alunos a formularem os seus próprios problemas, se organizarem, e perseverarem em projetos complexos ao invés de passivamente preencherem planilhas. Eles demandam maestria em avançados assuntos e áreas de conteúdo, pesquisa, e habilidades de pensamento anteriormente ensinado somente aos estudantes que eram dirigidos para os melhores colégios. E eles exigem salas de aulas em que os alunos aprendam a trabalhar juntos com sucesso em equipes, em vez de sozinhos em seus assentos (NCTAF, 1996, p. 20)².

Em decorrência das mudanças informacionais o mercado de trabalho passou a exigir novos níveis de competências e ao longo dos

¹*[...] teachers could manage by following workbooks and texts even if they did not have deep knowledge of subject matter or a command of varied teaching methods. If student did not succeed in school, it not a major problem. Most did not even need to graduated from high school to make a good living in the manufacturing era.*

²*By the early 1990, most assembly-line manufacturing jobs had disappeared from the United States. [...] The ‘knowledge work’ jobs that are replacing them require people to plan and organize much of their own work, manage teams, and use high levels of technical know-how. these new skills require an education that teaches students to frame their own problems, organize themselves, and persevere in complex projects rather than passively filling in worksheets. The demand mastery of advanced subject area content, research, and thinking skills formerly.’ taught only to students thought to be headed for the best colleges. And they require classrooms in which students learn to work together successfully in teams rather than alone at their seats.*

últimos trinta anos houve uma corrida na elaboração de programas de reformas educacionais em praticamente todos os países do mundo, com o intuito de atender à demanda das sociedades que se tornaram muito mais multiculturais, competitivas e exigentes em todos os níveis (FERNANDES, 2009, p. 35). Neste sentido, tornou-se primordial a adaptação dos sistemas de ensino às novas exigências:

A ideia parece ser a de procurar garantir que os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de se comunicar facilmente em sua língua e, pelo menos, em uma língua estrangeira, de saber utilizar as novas tecnologias da comunicação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades (FERNANDES, 2009, p. 36).

Perante as necessidades do aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos, provocadas por estes novos desafios sociais e culturais, assim como pela cobrança por conhecimentos mais abrangentes que conduzam os sujeitos a desenvolverem elevadas habilidades e competências para lidar com a alta competitividade profissional no mercado mundial, as reformas nos sistemas de ensino foram consideradas imperativas. São tempos de mudanças nos sistemas educacionais ao redor do mundo (VILLEGAS-REIMERS, 2003). Estas reformas culminaram com a implantação de sistemas de avaliações sistêmicas, tanto do corpo docente quanto discente, em nível nacional e internacional, com o intento de estimar o desempenho de alunos e professores e mensurar a eficácia e a qualidade do ensino/aprendizagem. Para Domingos Fernandes (2009), os líderes políticos se interessaram pelas avaliações pressionados pelas

exigências do mundo econômico, bem como da população que demanda maior qualidade de educação para seus filhos.

Como a aprendizagem depende diretamente da figura do professor, a excelência do seu trabalho emerge como um dos elementos primordiais para as conquistas da melhoria da qualidade do ensino e tornou-se um dos principais focos das discussões educacionais. Consequentemente, tornou-se objeto dos variados modelos de políticas públicas que visam reformar os sistemas de educação. Essas políticas públicas esquadriham o aprimoramento do trabalho docente e têm alta prioridade nas agendas governamentais. No entanto, também visam outras questões particularmente importantes, como a substituição da maior parte dos professores recrutados durante o período da grande expansão escolar nas décadas de 1960 e 1970, pois esses profissionais se aproximam da aposentadoria (OCDE, 2006). Existe uma oportunidade sem precedentes já que

*Durante os próximos dez anos, cerca de 2,5 milhões de novos professores serão empregados para substituir aqueles que se aposentam, adequando o crescimento das matrículas escolares, menores tamanhos de classes, substituir os que abandonam. A oportunidade de transformar as escolas por meio da melhoria da qualidade dos novos professores nunca foi tão grande (1999, p. 1)*³.

Na linha de pesquisa que foca o desenvolvimento profissional docente, destaca-se Eleonora Villegas-Reimers, pesquisadora de

³*During the next 10 years, some 2.5 million new teachers will be employed to replace retiring teachers, meet growing school enrollments, lower class size, and replace who have left. The opportunity to transform schools by improving the quality of new teachers has never been as great.*

origem venezuelana, doutora em Harvard e consultora de várias organizações internacionais⁴. Suas pesquisas e publicações refletem o interesse na qualidade e incremento profissional de professores, particularmente nos países em desenvolvimento. Dentre suas publicações, está o artigo “Teacher Professional development: an international review of the literature”, elaborado para a UNESCO em 2003. Neste texto a autora ressalta que um dos elementos-chave dessas reformas é o desenvolvimento profissional de professores. De acordo com ela a sociedade está finalmente reconhecendo que os professores não são apenas uma das variáveis que precisam ser alteradas a fim de melhorar seus sistemas de ensino, mas eles são, também, os mais importantes agentes de mudança nessas reformas (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 7). Ela ainda afirma que os professores têm duplo papel no objetivo das reformas educacionais: devem ser sujeitos e objetos das mudanças. Resume o capítulo “Why is teachers’ Professional development important?”, afirmando que:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores é o fator-chave para garantir que as reformas em qualquer nível sejam eficazes. As bem sucedidas oportunidades de desenvolvimento profissional para professores têm um efeito significativamente positivo sobre o desempenho e aprendizagem dos alunos. Assim, quando o objetivo é aumentar o aprendizado dos alunos e melhorar o seu desempenho, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser considerado um fator-chave e, ao mesmo tempo, deve figurar como um elemento maior das reformas (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 29)⁵.

⁴ UNESCO, Banco Mundial, Inter-American Development Bank, Board and International Comparative Studies of the National Research Council.

⁵ [...] the professional development of teachers is as key factor in ensuring that reforms at any level are effective. Successful professional development opportunities for teachers have a significant positive effect on students’ performance and learning. Thus, when the goal is to increase students’ learning and improve their performance, the professional development of teachers’ should be considered a key factor, and at the same time must feature as an element in larger reform.

Essa opinião é recorrente entre outros pesquisadores do final dos anos de 1990 e início de 2000: a alta qualificação profissional dos professores passa a ser vista como um fator impactante sobre o aprendizado dos alunos, da mesma forma como as experiências bem sucedidas de professores qualificados e eficazes passam a ser consideradas influências notáveis sobre o trabalho dos profissionais no início da carreira, dentro e fora da sala de aula. No entanto, parece haver uma constatação de que um número significativo de professores, em todo o mundo, estão subpreparados para exercer sua profissão:

Por exemplo, de acordo com um relatório de 1996 da American Council of Education sobre o ensino futuro da América, pelo menos 25 por cento dos professores contratados no país enquadram-se na categoria de professores sub-preparados. Na América Latina, os números são muito maiores. De acordo com Ball (2000), esse percentual é ainda maior em países como África do Sul. Na verdade, os sul-africanos usam o "professor descalço" para se referir a profissionais da educação sem licenciatura (Henning, 2000), e que são um número significativo no país. Estes professores têm sido representantes do ensino "primeiros socorros" em mais de nove anos de escolarização onde de alguma forma ensinam menos para massas de crianças e jovens (VILLEGAS-REIMERS, 2003)⁶.

Para António Nóvoa, os professores regressam à ribalta educativa após 40 anos de relativa invisibilidade. Elucida que nos anos 70 houve uma corrida para a racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; já, nos anos

⁶For example, according to a 1996 report of US National Commission on Teaching and America's Future, at least 25 per cent of teachers hired in the country fall under the category of under-prepared teachers. In Latin America, the numbers are much higher (Villegas-Reimers, 1998). According to Ball (2000), this percentage is even higher in countries such as South Africa. In fact, South Africans use the terms 'barefoot teacher' to refer to unlicensed educational practitioners (Henning, 2000) who are of a significant number of country. These teachers have been performing educational 'school-less' children and youth are accommodated (Henning, 2000, p.3).

80, começaram a surgir as grandes reformas educativas centradas na estrutura dos sistemas escolares, particularmente na engenharia do currículo, e, nos anos 90, houve uma atenção especial às organizações escolares quanto ao seu funcionamento, administração e gestão. Foi, no final do século XX, que começaram a surgir importantes estudos internacionais que comparam e alertam para o problema da aprendizagem, estabelecendo o pressuposto de que os professores têm, em grande medida, responsabilidade pela qualidade do desempenho dos alunos. Para o autor “[...]os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 12).

Existe um amplo material de pesquisa, incluindo documentos, ensaios e relatórios, muitas vezes elaborados a pedido dos governos, que afirmam e reafirmam a influência da qualidade e excelência dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos.

Estudos que levam em conta todas as evidências disponíveis sobre a eficácia do professor sugerem que os alunos colocados diante de professores com alto desempenho avançarão três vezes mais rápido do que aqueles colocados diante de professores com baixo desempenho (McKINSEY & COMPANY, 2007, p. 15)⁷.

Ainda há a sugestão de que:

⁷ *Studies that take into account all of available evidence on teacher effectiveness suggested that students placed with high-performing teachers will progress three times as fast as those placed with low-performing teachers.*

O impacto negativo dos professores com baixo desempenho é severo, particularmente durante os primeiros anos de escolarização. No nível primário, os alunos que são colocados com os professores de baixo desempenho por vários anos sofrem uma perda educacional que é em grande medida irreversível (McKINSEY & COMPANY, 2007, p. 15)⁸.

Ainda neste sentido vale ressaltar que

Inúmeras pesquisas já estão disponíveis para confirmar o que a evidência anedótica e o senso comum têm sugerido e era verdade o tempo todo: o bom ensino é o elemento mais importante para determinar o desempenho do aluno. Em um estudo recente (Sanders & Rivers, 1996), os dados do Tennessee mostram claramente que dois alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, igualmente combinadas em termos de realização de matemática, mas, posteriormente ensinados por diferentes professores, podem, no momento em que chegarem ao quinto ano, serem diferenciadas por cerca de cinquenta pontos percentuais [...] O motivo? Há apenas uma variável que pode explicar convincentemente a grande diferença no desempenho do aluno” diz Daniel Fallon, presidente da divisão de educação da Carnegie Corporation, é a qualidade do professor. Os dados do Tennessee foram compilados com base em milhões de registros de alunos ao longo de um período de dez anos. Estes resultados foram confirmados por estudos feitos nas escolas públicas do Texas (Kain, 1998; Rivkin, Hanushek e Kain, 1998) e por estudos em Boston (Boston Public Schools, 1998)⁹ (Carnegie Corporation of New York, 2001, p. 3).

Nesse contexto da busca pela qualidade e aperfeiçoamento do trabalho docente, da avaliação e promoção do desempenho desse profissional, assim como o anseio por reter e atrair os professores mais capacitados, surgem variados mecanismos que promovem o julgamento, o treinamento e o aperfeiçoamento do trabalho do

⁸*The negative impact of low-performing teachers is severe, particularly during the earlier years of schooling. At the primary level, students that are placed with low-performing teachers for several years in a row suffer an educational loss which is largely irreversible.*

⁹*Abundant research is now available to confirm what anecdotal evidence and common sense have suggested was true all along: good teaching is the single most important element in determining student achievement. In a recent study (Sanders & Rivers, 1996), data from Tennessee show clearly that two second-graders, equally matched in terms of math achievement but subsequently taught by different teachers, can, by the time they reach the fifth grade, be separated by as many as 50 percentile points, with one child finding herself in a program for gifted students and the other in a remedial program. The reason? “There is only one variable that can persuasively explain the large systematic difference in student achievement,” says Daniel Fallon, Carnegie Corporation’s chair of the education division, “and it is the quality of the teacher.” The Tennessee data were compiled on the basis of millions of student records over a period of ten years. These results have been confirmed by studies done in Texas public schools (Kain, 1998; Rivkin, Hanushek & Kain, 1998) and by studies in Boston (Boston Public Schools, 1998).*

professor, dentre os quais a Certificação que atende, de variadas maneiras, às diferentes necessidades relacionadas tanto ao credenciamento para atuação como docente, quanto como um mecanismo de renovação de credenciais. A comprovação de qualificação para atuação, e, em muitos casos, como um recurso que viabiliza o pagamento de bônus.

Desta maneira, a proposta desse trabalho é realizar estudo sobre o debate americano sobre a Certificação de Professores por meio de levantamentos bibliográficos nacionais e internacionais. No Capítulo 1, procurou-se realizar uma análise sobre como este processo de certificação de competência e avaliação de desempenho docentes surgiu e como passou a ser utilizado no universo educacional. No Capítulo 2, esquadram-se as evidências e o contexto de duas importantes pesquisas americanas que influenciaram de modo contundente a elaboração e a concretização do mecanismo de certificação. No capítulo subsequente, Capítulo 3, busca-se a caracterização do termo *certificação* e os sentidos atribuídos a ele, bem como o histórico do surgimento do processo de Certificação de Professores nos EUA, e o debate político e ideológico que propiciou entre os acadêmicos americanos. Os argumentos desse debate serão mais aprofundados no Capítulo 4, analisando-se a polarização sobre o modo como a Certificação de Professores deveria ser consolidada nos EUA. Do contexto dessa discussão emergem duas correntes: a dos “profissionalistas”, que apostam na profissionalização docente como um dos recursos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino, e

a dos “desregulamentaristas” que acreditam no avanço da qualidade do ensino baseados na desprofissionalização docente.

Os profissionalistas procuram utilizar a Certificação de Professores como um mecanismo que contribua para a proficiência dos profissionais docentes, aqueles que já fizeram uma formação em universidade ou faculdade de educação. Já os desregulamentaristas, alegam que uma formação em faculdade de educação leva muito tempo e dinheiro e por isso a Certificação poderia ser utilizada como um mecanismo de formação de professores mais ágil. O argumento para a necessidade dessa agilidade deve-se a pouca demanda pela profissão e pelo grande número de professores que devem se aposentar nos próximos anos. Os candidatos a professores por este meio precisam apenas ter nível superior, pode ser em qualquer área de conhecimento.

1. Antecedentes à Certificação de Professores

No ano de 1981, Ronald Regan elegeu-se presidente dos EUA e nomeou T.H. Bell¹⁰ para a Secretaria de Educação. A princípio, mesmo ferindo o espírito da constituição americana, Reagan queria abolir o departamento de educação porque o considerava inútil. Cientes das intenções do presidente, Bell permanecia convencido, no entanto, de que poderia mudar seu pensamento. Durante sua gestão, de 1981 a 1984, criou a *National Commission on Excellence in Education*¹¹, composta por pessoas por ele indicadas e familiarizadas com programas relacionados à educação, cujo objetivo era a pesquisa e a definição dos problemas educacionais que afligiam a nação americana. Após dezoito meses de trabalho, em abril de 1983, divulgou o relatório intitulado **A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform**¹².

¹⁰Bell Terrel Howard nasceu em 11 de novembro de 1921, no Estado de Idaho, serviu como sargento dos marines durante a segunda guerra mundial. Em 1946, começou a carreira como professor do ensino médio e, ao mesmo tempo, motorista de ônibus. Em 1954, terminou o mestrado na Universidade de Idaho, e, em 1961, tornou-se Ph.D em educação pela universidade de Utah. Em 1981, atuou como secretário da educação dos EUA, no governo Reagan, e liderou a emissão do relatório *A Nation at Risk*. Em 1988, publicou o livro *The Thirteenth Man: A Memoir Gabinete Reagan*.

¹¹<<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/appenda.html>>.

¹²<<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>>.

1.10 relatório “Uma Nação em Risco”

No relatório **Nation At Risk: The Imperative for Education Reform** (1983), a Comissão de Excelência na Educação destacou vários aspectos que precisavam ser analisados e aprofundados durante sua pesquisa, dentre os quais:

- A avaliação da qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio e universidades;
- A comparação de escolas básicas e universidades americanas com as dos países mais avançados;
- A verificação e comparação dos requisitos de admissão dos ingressantes do ensino médio nas faculdades com os desempenhos realizados;
- A identificação de programas educacionais que resultaram em sucesso notável de estudantes nas faculdades;
- A avaliação do grau de interferência das mudanças sociais e educacionais do último século sobre os alunos;
- A busca por uma definição dos problemas que deveriam ser enfrentados e superados para que a nação pudesse prosseguir com sucesso no percurso do desenvolvimento econômico e tecnológico com excelência na educação.

Risco

No relatório há referência sobre como o “conhecimento”, a “formação”, a “informação”, a “inteligência” e a “qualificação” significam as “*novas matérias primas do comércio internacional, e hoje estão se espalhando por todoo mundotão vigorosamente quanto remédios milagrosos, fertilizantes sintéticos e o jeans foram anteriormente*” (**A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform, 1983**)¹³. Diante desse pressuposto, surge a grande preocupação americana com a manutenção e melhoria das vantagens competitivas dos EUA no mercado mundial. Para os americanos há “risco” quando, por exemplo, os carros japoneses apresentam maiores avanços tecnológicos e são mais baratos, quando a indústria sul coreana de aço se torna a mais eficiente do mundo. Para afastar o risco de que a nação pudesse estar pouco preparada para as novas exigências do mercado, emerge a necessidade da dedicação efetiva à reforma do sistema educativo. O ensino passa a ser visto como um investimento indispensável e necessário para a obtenção de sucesso na “era da informação.”

Havia também a preocupação com o aspecto intelectual, moral e espiritual do povo americano. Alguns observadores apontavam uma inquietação sobre o modo como a escola lidava com a leitura e rudimentos da computação em detrimento de outras competências essenciais como a compreensão dos textos lidos, a análise e resolução de problemas com a possibilidade de elaboração de conclusões de

¹³ [...] *are the new raw materials of international commerce and are today spreading throughout the world as vigorously as miracle drugs, synthetic fertilizers, and blue jeans did earlier.*

modo eficiente. Outro tipo de apreensão relacionava-se ao modo como o excesso de ênfase na técnica e nas competências profissionais deixavam pouco tempo para o estudo das artes e humanidades que poderiam enriquecer a vida quotidiana dos estudantes contribuindo para a manutenção da civilidade e para o desenvolvimento de um senso de comunidade. Os conhecimentos das ciências humanas, afirmam, devem ser canalizados para a ciência e tecnologia que devem manter-se criativas e humanas, assim como as ciências humanas têm de ser apoiadas pela ciência e tecnologia se queremos que elas continuem a ser relevantes para a condição humana.

Após dezoito meses de estudo, os analistas elencamos Indicadores do Risco, dentre os quais:

- Nas comparações internacionais de desempenho acadêmico de alunos, entre os países industrializados, observou-se que os jovens americanos nunca estiveram entre os primeiros colocados.
- Cerca de 23 milhões de americanos adultos e 40% de jovens eram analfabetos funcionais.
- As médias dos testes padronizados do ensino médio eram menores em 26 anos.
- No SAT – *College Board's Scholastic Aptitude Tests*, mostrou-se um declínio ininterrupto, entre 1963-1980, em língua materna (50 pontos) e Matemática (40 pontos), bem como drástica queda do número de alunos com altas pontuações nesse exame.

- Muitos alunos na faixa dos 17 anos de idade não possuíam a estruturação das habilidades intelectuais que deles se esperava. Quase 40% desses alunos não conseguiam tirar conclusões a partir de um texto, apenas um quinto desse número conseguia escrever um ensaio persuasivo e somente um terço conseguia resolver problemas matemáticos que exigissem vários passos.
- As médias ponderadas dos graduandos das universidades haviam diminuído.
- Os militares se queixavam que eram obrigados a gastar milhões de dólares com educação e programas de treinamento em habilidades básicas como leitura, escrita, ortografia e cálculo.
- Havia uma geração de americanos “tecnologicamente analfabetos”.

As constatações dos principais fatos que levaram ao grande declínio do sistema escolar americano foram tratadas a partir de quatro focos importantes: Conteúdo, Expectativas, Tempo e Ensino.

Conteúdo

Houve uma comparação do currículo do ensino médio de 1964-69 com o de 1976-81 e deduziu-se que os currículos foram homogeneizados, diluídos a tal ponto que não havia um objetivo central. *“Na verdade temos um currículo estilo cafeteria em que os*

aperitivos e sobremesas podem ser facilmente confundidos com os pratos principais"¹⁴.

Expectativas

As Expectativas foram definidas de acordo como o nível de conhecimentos, habilidades e competências escolares e universitárias que os alunos deveriam possuir, assim como a autodisciplina e motivação para o trabalho escolar e universitário essenciais à vida acadêmica e à obtenção dos resultados de alto desempenho. As análises, em cada uma dessas áreas, indicam que:

- A quantidade de trabalhos e tarefas para o ensino médio diminuiu, tal qual as médias dos alunos; em contrapartida, houve aumento das notas.
- Como, em 13 Estados, os alunos do ensino médio tinham liberdade para escolher os conteúdos de metade ou mais da escolaridade, muitos optaram por cursos menos exigentes.
- A "competência mínima" em exames, exigidos em 37 Estados, ficou aquém do que é necessário, com o "mínimo" tornando-se o "máximo", diminuindo assim os padrões educacionais para todos.
- Cerca de 23% das faculdades mais seletivas relataram que o nível geral de seletividade caiu durante a década de 1970.

Poucos professores experientes e pesquisadores estavam envolvidos na elaboração dos livros didáticos. Esse fato levou à

¹⁴*In effect, we have a cafeteria style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for the main courses.*
<<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/findings.html>>.

constatação de que, durante a década de 1980, os textos perderam a qualidade. Isso implicou em níveis de textos de leitura cada vez mais baixos em resposta às demandas do mercado. Muitos conteúdos dos livros não eram desafiadores para os alunos.

Tempo

Quanto ao “Tempo”, observou-se que, na Inglaterra, os alunos dedicavam 8 horas diárias em 220 dias letivos, contra 6 horas por dia em 180 dias letivos nos EUA. Também foi constatada uma deficiente gestão do tempo-aula. Na maioria das escolas o ensino de habilidades de estudo era casual e não planejado; conseqüentemente, muitos alunos com o ensino médio completo não tinham o estudo como um hábito sistematizado.

Ensino

Sobre o item “Ensino”, concluiu-se que não bastaria apenas ter e atrair alunos academicamente capazes; fazia-se necessário ter e atrair professores competentes e qualificados. Para isso os programas de formação de professores precisariam de melhorias substanciais. A vida profissional dos professores era inaceitável em seu conjunto e, além disso, dentre os docentes, existia uma grave falta de domínio dos conteúdos-chave. Também foram abordadas outras questões, como:

- A atratividade – poucos estudantes academicamente hábeis e qualificados foram atraídos para o ensino.

- Os programas de preparação precisariam de melhorias, o currículo de formação de professores era direcionado para os "métodos educativos" em detrimento dos cursos em disciplinas a serem lecionadas, reduzindo, assim, o tempo disponível para especializações nesses assuntos.
- A vida profissional dos professores tinha pouca qualidade e autonomia; o salário médio após doze anos de ensino era de apenas US\$ 17.000 por ano, e muitos professores eram obrigados a complementar sua renda com outras atividades.
- Além disso, estes profissionais tinham pouca ou nenhuma influência nas decisões que envolviam sua profissão, por exemplo, a escolha de livros didáticos.
- Os professores apresentavam grandes lacunas no domínio de suas disciplinas; metade dos recém-contratados em matemática, ciências e inglês não estavam qualificados para ensinar estas disciplinas, menos de um terço das escolas americanas oferecia ensino de física com professores qualificados.
- Existia uma grave carência de professores nas áreas de matemática, ciências, especialistas para superdotados e deficientes físicos.

Recomendações

A comissão recomendou melhorias urgentes e imediatas em todos os itens que foram abordados. Para o quesito "Conteúdo" as indicações previam um reforço nos currículos do ensino médio nas disciplinas de inglês, matemática, ciências, estudos sociais e informática. Também foi

ênfâtizada a importância da aquisição de proficiência em língua estrangeira no ensino médio. A tarefa para os oito anos iniciais, considerado “crucial”, deveria ser a de conceber uma base sólida para a aprendizagem das disciplinas básicas bem como “[...] *promover o entusiasmo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos dons e talentos dos indivíduos*”¹⁵ (**A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform**, 1983). Também se incentivou maiores esforços, por parte de comunidades acadêmicas, nas áreas de química, linguagem, matemática e ciência, para revisar, atualizar, aprimorar e disponibilizar novos e mais diversificados materiais curriculares.

No que se refere ao item das “Expectativas”, foi sugerido que se adotassem padrões mais rigorosos para mensurar e controlar o desempenho acadêmico dos estudantes nas escolas, faculdades e universidades, e que, nestas instituições, fossem ampliados os requisitos para a admissão. Os testes padronizados de desempenho, que não deveriam ser confundidos com testes de aptidão, teriam que ser ministrados nos momentos de transição de um nível de escolaridade para o outro. Os objetivos destes testes seriam:

*[...] (a) certificar as credenciais do aluno, (b) identificar a necessidade de intervenção e reparação (c) Identificar as oportunidades de trabalho avançado ou acelerado. Os testes deveriam ser ministrados como parte de um sistema (mas não Federal) em todo país. Este sistema deveria incluir outros procedimentos de diagnóstico que ajudassem os professores e alunos a avaliarem o progresso dos alunos*¹⁶ (**A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform**, 1983).

¹⁵ [...] *development of the individual's gifts and talents.*

¹⁶ *Standardized tests of achievement (not to be confused with aptitude tests) should be administered at major transition points from one level of schooling to another and particularly from high school to college or work. The purposes of these tests would be to: (a) certify the student's credentials; (b) identify the need for remedial intervention; and (c) identify the opportunity for advanced or accelerated work. The tests should be administered as part of a*

Ainda nesse item, observa-se a ênfase dada ao material didático a ser melhorado e atualizado. Os Estados deveriam ter a preocupação com o rigor e exigências dos conteúdos, os editores deveriam fornecer uma avaliação da eficácia do material.

Sobre o “Tempo”, a Comissão sugeriu uma carga horária de 7 horas diárias distribuídas ao longo de 200 a 220 dias letivos. Também fez considerações sobre a ampliação das exigências do tempo e demandadas tarefas domésticas. Para os professores houve a sugestão de que as tarefas administrativas relacionadas ao dia a dia escolar fossem reduzidas para que sobrasse mais tempo para “ensinar e estudar”.

As recomendações a propósito do “Ensino” são bastante abrangentes e estão relacionadas aos professores e à sua profissão. Dizem respeito ao padrão de excelência que deve ser exigido das pessoas que se dispõem a lecionar. Para isso os programas de formação de professores das faculdades e universidades deveriam ser julgados e avaliados para garantir que os diplomados atingissem os critérios de qualidade. Ainda sobre a formação dos professores, há sérias críticas sobre o fato de as faculdades de educação atribuírem importância demasiada às questões de “métodos” e não o suficientemente necessário às “matérias” que os futuros professores vão ensinar. Essa situação torna-se mais preocupante para o ensino básico, antigo primário, em que se observou uma notória deficiência

nationwide (but not Federal) system of State and local standardized tests. This system should include other diagnostic procedures that assist teachers and students to evaluate student progress.

em matemática e ciências já que estas matérias não estavam sendo ensinadas por professores qualificados. Neste caso, a mensagem é a de recrutar os melhores para suprir as necessidades em matérias com forte ênfase tecnológica e econômica, nas ciências e na matemática. Os centros de formação de professores deveriam assegurar que seus formandos atendessem exigências acadêmicas mais elevadas e que tivessem aptidões para ensinar e dominar as disciplinas que ministrariam. As faculdades de educação deveriam ser julgadas em função dos diplomas que emitem.

Outra recomendação refere-se ao salário do magistério que deveria ser mais competitivo e com base no desempenho; a titulação, a promoção e a retenção deveriam ser vinculadas a um sistema de avaliação eficaz que incluísse “[...] a análise por pares para que os melhores professores pudessem ser recompensados, os medianos incentivados e os piores pudessem melhorar ou serem demitidos” (*A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*, 1983)¹⁷. Diretores, professores e administradores escolares deveriam organizar um plano de carreira que distinguisse os professores iniciantes dos experientes e dos mestres.

Ainda neste item do “Ensino”, houve a sugestão de utilização de recursos financeiros e pedagógicos, “*nonschool*”, imediatos para resolver o problema da escassez de professores especialistas. O intuito era “*diminuir as barreiras*” para que pessoas de *qualquer área*

¹⁷[...] that includes peer review so that superior teachers can be rewarded, average ones encouraged, and poor ones either improved or terminated.

de atividade, que tivessem graduação e fossem muito eficientes em suas tarefas, pudessem se tornar professores.

Este relatório foi o ponto de partida para o surgimento de diversos estudos e pesquisas que procuravam encontrar uma solução para um fato que passou a incomodar muito os americanos: as escolas estavam “[...] se afogando em uma maré crescente de mediocridade, desde então, centenas de atos legislativos têm sido aprovados para melhorá-las” (NCTAF, 1996, p. 14)¹⁸.

A publicação ocorreu no momento em que os EUA foram confrontados pela recessão econômica. Havia entre os americanos a suspeita da perda da “superioridade incontestável” no contexto comercial e tecnológico. De acordo com Souza & Oliveira (2003), esse relatório ganhou notoriedade e se tornou um marco nos debates nos EUA e no mundo nos anos 80, e ainda continuou a ser citado por mais 10 ou 20 anos depois de ter sido criado. Para os autores, esse tipo de repercussão ocorre quando uma proposta consegue captar as angústias e a consciência de seu tempo (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 6). Ressaltam que, à época da publicação do relatório, os políticos tinham dúvidas a respeito de alguns itens, e que até mesmo aqueles que pertenciam à administração de Reagan entenderam o relatório como uma:

[...] rejeição da plataforma educacional do presidente, pois nenhum dos pontos chave da proposta Reagan – vouchers, pregador religioso na escola e a eliminação do Departamento de Educação – foi

¹⁸[...] were drowning in a rising tide of mediocrity, since then, hundreds of pieces of legislation have been enacted to improve them.

mencionado. Ao contrário, 'A nationatrisk' delineou um número importante de responsabilidades para o governo federal. Oponentes da administração, por seu turno, interpretaramo "report" como um endosso das críticas de Reagan ao "establishment" [...] mesmo que se possa atribuir ao "report" uma concepção conservadora de educação, mais do que se alinhar ao discurso governamental, este sim conservadoramente tradicional, "A nationatrisk" terá um papel fundante na atualização do discurso conservador em educação, transcendendo os interesses imediatos da administração Reagan(SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 7).

Apesar das dúvidas iniciais de alguns políticos, o relatório serviu como um poderoso catalisador, trazendoas pessoas para a ação, e desencadeando um movimento pela reformaeducacional sem precedentes na história norte-americana.Em consequência, generalizaram-se as avaliações sistêmicas como critério de validação de qualquer iniciativa educacional (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 6).

De acordo com Claude Lessard¹⁹, esse relatório encarna o fim de uma época:

[...]ados Trinta,gloriosa, da massificação e da democratização da escola e da cultura – e o início de uma outra, marcada pelo retorno com força de um discurso resolutamente economicista, centrado na eficácia e na produtividade da indústria do ensino, tornada necessária por uma concorrência mais viva entre as nações do mundo no contexto da globalização econômica(LESSARD, 2009, p. 77).

Para esse autor, o grupo formado para a elaboração do relatóriocompreendia presidentes de universidades, como os da Califórnia, Louisiana e Yale, universitários de alto nível, dentre os quais

¹⁹Claude Lessard, Universidade de Montreal Canada, Pesquisador do Centre de RechercheInteruniversitairesur La FormationetlaProfessionEnseignante (CRIFPE) – Montreal, Titular da Cadeira de Pesquisa da Universidade de Montreal sobre os trabalhos da Área de Educação. Faculdade das Ciências da Educação - Universidade de Montreal. C.E.P. 6128, Centro, Montreal (Québec) H3C 3J7. *E-mail:* claudel.lessard@umontreal.ca.

um Nobel de Química, pessoas relacionadas à direção e superintendentes escolares, decisores políticos de nível estadual e local, bem como representantes do mundo dos negócios. Nessa comissão, não havia nenhum representante das associações profissionais ou sindicais de professores nem porta-vozes das faculdades de educação. Fica evidente que o que estava em pauta não era a contribuição social que a escola pública americana havia realizado com a integração dos pobres e imigrantes no meio educacional nem sua contribuição para a construção de uma cidadania democrática. O que ganhou destaque foi o péssimo desempenho das aprendizagens realizadas pelos alunos, cujos dados eram mensurados por testes padronizados. Esses baixos resultados escolares seriam os responsáveis diretos pela possível perda da competitividade da economia americana no cenário mundial e,

[...] como consequência, generalizaram-se as avaliações sistêmicas como critério de validação da qualquer iniciativa educacional. Se os “padrões”, aferidos por meio de testes, aumentam, a iniciativa é válida, caso contrário, não. São escassas as vozes, ainda hoje, dissonantes. Destaque-se, entre estas, o trabalho de David Berliner e Bruce Biddle (1995), que procura evidenciar a um tempo que a premissa dos reformadores está errada, os “padrões” não estão caindo e, portanto, o diagnóstico de que a nação está “em risco” é equivocado e propositalmente alarmista, de forma a difundir uma perspectiva de reforma que rompa com os padrões vigentes de financiamento público da educação e das práticas correntes (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 7).

As críticas aos conteúdos do relatório foram ainda mais abrangentes:

A Comissão foi alvo de numerosas críticas a respeito da pesquisa e de dados quantitativos utilizados e notadamente da grande confiança que lhes inspiravam os testes como o SAT, os do CollegeBoard, os da Avaliação Nacional do Progresso Educacional e os testes internacionais [...] os dados quantitativos disponíveis a respeito da

qualidade da educação americana eram limitados e parciais e sabemos pouca coisa sobre as desigualdades de sucesso. Surpreendentemente, ao mesmo tempo em que adota o essencial das orientações do relatório, ela afirma que: Enquanto o público americano aceita a validade de quase quaisquer resultados de testes, os especialistas em testes não aceitam. Portanto, os especialistas em testes não estão felizes com a maioria dos testes. Parece justo dizer que precisamos de testes que reflitam com acuidade o currículo que está sendo ensinado e que relatem os resultados em tempo hábil(LESSARD, 2009, p. 18).

Para John Goodlad²⁰, no texto *A Nation in Wait*(2003),o relatório *A Nation at Risk* ganhou grande atenção da mídia. No entanto,o maior foco não estava nas recomendações, mas nas más notícias e nos problemas levantados sobre as escolas. Esse autor também argumenta que foi exagerada a ligação entre o desempenho dos alunos com a economia nacional.Outras críticas foram feitas em estudos realizados sobre o relatório *A Nation at Risk* e divulgados no livro *Our School and Our Future: Are we Still at Risk?* (2003). O autor, Paul Peterson²¹, no capítulo *Findings and Recommendations of the Koret Force on K-12 Education*, alerta que houve muita ênfase no ensino médio, praticamente ignorando o K-8. Ele afirma que o relatório:

*[...] pôs a nu as verdades que a excelência é uma conquista vazia e que quantidade sem qualidade é uma promessa não cumprida. Mas enquanto suas reverberações ainda estão sendo sentidas, as reformas sólidas e conclusivas na educação do ensino primário e secundário americano permanecem ilusórias*²² (PETERSON, 2003, p. 3).

²⁰John I. Goodlad é presidente do *Institute for Educational Inquiry* e cofundador do Centro de Renovação da Educação da Universidade de Washington. Nasceu no Canadá, foi educado em seu país até o mestrado. Possui Ph.D. da Universidade de Chicago e doutorado honorário de vinte faculdades e universidades nos Estados Unidos e Canadá (fonte: <<http://www.ieiseattle.org/Staff.htm#Goodlad>>).

²¹Paul E. Peterson, membro sênior da Hoover Institution, membro da força tarefa Koret para educação do K-12, diretor do Programa de Políticas Públicas de Educação e Governança da Universidade de Harvard (fonte: <<http://www.hoover.org/fellows/9850>>).

²²*And it laid bare the truths that equity without excellence is an empty achievement and quantity without quality is an unkept promise. But while its reverberations are still being felt, solid and conclusive reforms in American primary and secondary education remain elusive.*

Para Petersone outros autores,os quais questionam ametodologia e os dados quantitativos utilizados, também faltou legitimidade nas informações. De acordo com Richard Rothstein²³:

O diagnóstico da Comissão Nacional de Excelência em Educação foi falho em três aspectos: primeiro, ele concluiu erradamente que a realização do estudante estava em declínio. Segundo, colocou a culpa em escolas para problemas econômicos nacionais sobre os quais as escolas têm influência relativamente pequena. Terceiro, ele ignorou a responsabilidade de outras instituições sociais e econômicas da nação para a aprendizagem(ROTHSTEIN, 2008).

Os argumentos que questionam os dados referentes ao desempenho dos alunos apontam que o relatório *A Nation at Risk* baseou suas análises sobre o desempenho dos alunos como se esse estivesse em declínio em relação com as médias de pontuação do SAT²⁴. Entretanto, o motivo de grande parte do declínio ocorrera devido à alteração da composição dos examinandos do SAT. Quanto ao desempenho dos alunos:

A Nation at Risk baseou a sua análise do declínio do desempenho dos alunos inteiramente na pontuação média do SAT que tinha perdido cerca de metade do desvio-padrão de 1963-1980. Mas grande parte do declínio foi devido à alteração da composição examinandos SAT - no início dos anos 1960, a preponderância dos examinandos

²³Richard Rothstein é pesquisador associado da *Economic Policy Institute*, que tem como objetivo ampliar as discussões sobre as políticas econômicas vis a vis as necessidades dos trabalhadores de baixa renda. De 1999 a 2002, Rothstein foi colunista de educação do *New York Times*, é autor de diversos artigos sobre educação (fonte: <<http://www.cato-unbound.org/contributors/richard-rothstein/>>).

²⁴O SAT (sigla para *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*) é um exame educacional padronizado nos EUA aplicado a estudantes do 2º grau, que serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas (semelhante ao ENEM brasileiro embora as universidades não se baseiem somente nas notas dos alunos para aprová-los). O exame é aplicado sete vezes ao ano, em outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril), maio e junho. Estudantes de outros países também podem prestá-lo, caso estejam interessados em ingressar numa das universidades que aceita os resultados do SAT.

SATeram estudantes do ensino médio de planejando ingressaras faculdades mais seletivas.Em 1983, a composição demográfica dos examinandos do SAT tinha estabilizado e as pontuações médiasestavam aumentando novamente, não diminuindo(ROTHSTEIN, 2008)²⁵.

Outro foco de críticas ao relatório refere-se à visão que a Comissão desenvolveu sobre os professores no que tange à excelência em educação:

Em nome da penúria real e construída²⁶ a porta está então aberta para uma revisão da política de formação dos professores e ao mandato confiado para esse fim às faculdades de educação [...]a visão da comissão sobre a excelência em educação a respeito dos professores não é profissionalizante. Ele a qualifica mais como instrumental: os professores, conforme a Comissão,devem ser vistos como trabalhadores importantes de uma indústria com desempenho baixo que tenta se tornar mais produtiva e eficiente, o que supõe uma preocupação com a qualidade e a eficácia da mão de obra do ensino(LESSARD, 2009).

A preocupação com a “mãodeobra do ensino”, e sua eficiência e produtividade, levou os professores à centralidade no debate político e social.Estes profissionais se tornam insumos que precisam ser alterados e essa perspectiva e discurso sobre a profissão docente toma outro rumo a partir da elaboração de outro relatório: **A NationPrepared: Teachers for the 21stCentury, The ReportoftheTask Force onTeaching as a Profession (1986).**

²⁵A Nation at Risk based its analysis of declining student achievement entirely on average SAT scores which had dropped by about half a standard deviation from 1963 to 1980. But much of the decline had been due to the changing composition of SAT test takers — in the early 1960s, the preponderance of SAT test takers were high school students planning to apply to the most selective colleges. By 1983, the demographic composition of SAT test takers had mostly stabilized, and average SAT scores were again rising, not declining.

²⁶De fato, devemos ser críticos frente a esse discurso sobre a penúria: o sistema escolar americano perde uma boa parte dos seus recrutados porque a inserção profissional está pouco enquadrada e difícil: por exemplo,muitos jovens professores encontram-se nas escolas e nas classes difíceis, das quais os professores mais experientes fogem. De acordo com certos dados, para quatro professores que se inscrevem na formação de professores, somente um sobreviverá o período de inserção (depois de cinco anos). Se esta fosse organizada de modo diferente, a penúria provavelmente seria menor.

1.2O relatório: Uma Nação Preparada: Professores para o Século 21

O relatório “*A Nation at Risk*” (1983) constituiu um marco histórico para o início da operacionalização de reformas educacionais que passaram a ser baseadas nas recomendações prescritas. Ele foi amplamente divulgado e, diante de uma vasta publicidade em torno dele, houve um reconhecimento público sobre a dimensão do problema educacional americano. O impacto da crise foi largamente discutido por personalidades políticas que correlacionavam o quadro do declínio da qualidade da educação dos EUA com a perda da hegemonia do país no mundo.

Se uma potência estrangeira hostil tivesse tentado impor à América o desempenho medíocre de ensino que existe hoje, poderíamos muito bem ter visto isso como um ato de guerra”, Muitos educadores, pais, empresários e legisladores acordaram para as consequências econômicas e sociais que um sistema de educação falho tem para manter o ritmo das mudanças da sociedade americana e global²⁷ (Harman, 2001).

Houve grande articulação política, acadêmica e de algumas fundações para a criação de estudos e pesquisas em busca de soluções para difíceis questões educacionais americanas apontadas

²⁷ *If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war,” many educators, parents, business executives and legislators awoke to the economic and social consequences of an education system failing to keep pace with a changing American and global society.*

pelo relatório. Dentre as instituições que se mobilizaram perante estas questões estava a *Carnegie Corporation of New York*²⁸, uma das mais antigas e influentes fundações americanas. A *Carnegie* foi criada pelo filantropo Andrew Carnegie, em 1911, com o intuito de promover a “difusão do conhecimento e compreensão”, ele queria que sua fundação fizesse um real e permanente bem ao mundo. Os subsídios econômicos eram destinados para quatro áreas: educação, paz e segurança internacional, democracia e projetos especiais. Dentre as preocupações e contribuições da *Carnegie Corporation* sobre a educação destacam-se: a expansão do ensino superior e educação de adultos, o avanço das pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, a promoção da educação, o avanço das minorias e das mulheres no ensino superior, o aumento do interesse público sobre as necessidades de educação e saúde de crianças e adolescentes.

Entre 1955 e 1981, sob a liderança de John Gardner e Alan Pfifer, os recursos financeiros da *Carnegie Corporation* tornaram-se mais escassos. Conseqüentemente, a instituição precisou focar seus investimentos em atividades mais específicas, relacionadas às áreas estratégicas, que poderiam fazer a diferença no desenvolvimento da nação americana. Gardner decidiu então apostar os esforços na excelência da educação americana. Previu que a onda pós-guerra atingiria todos os níveis educacionais, já que, ao voltarem para casa, os veteranos de guerra teriam que desenvolver

²⁸ <<http://carnegie.org/>>.

competências profissionais para sustentar suas famílias. O presidente posterior a Gardner foi David A. Hamburgo, médico, educador e cientista que assumiu o cargo no final de 1982 com a intenção de mobilizar a comunidade científica e acadêmica sobre a questão dos resultados insuficientes da educação americana. A Carnegie priorizou seus recursos para a educação e desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes com o intuito de preparar os jovens para um mundo científico e tecnológico (Carnegie Corporation New York, 2009).

Para atingir os objetivos propostos em 1984 a *Carnegie Corporation* criou a *Carnegie Commission on Education and the Economy* e instituiu a *Task Force on Teaching as a Profession* em reconhecimento ao papel central que os professores desempenham na qualidade de ensino. O objetivo da força tarefa foi analisar de forma crítica o ensino como uma “profissão” e apresentar suas conclusões e recomendações, na forma de um relatório acessível ao público americano bem como, e principalmente, aos órgãos públicos com vistas à elaboração de políticas públicas que sanassem as questões encontradas. No ano de 1986 o relatório ficou pronto e foi divulgado como: **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, The Report of the Task Force on Teaching as a Profession.**

Neste relatório evidencia-se a grande necessidade de formar os novos 2,5 milhões de professores que necessariamente ingressariam na profissão nos próximos 10 anos, com o reforço da ideia que esses profissionais deveriam ser altamente qualificados.

Neste sentido, “*High Quality Teacher*” é uma das grandes metas educacionais a ser desenvolvida e praticada. Um dos principais enfoques do relatório relaciona-se ao desenvolvimento profissional dos professores, salientando que para poderem desempenhar a tarefa de lecionar precisam ser formados e preparados para assumir novas exigências, competências e responsabilidades educacionais e, conseqüentemente, redesenhar as escolas para o futuro. Por meio dessa publicação a fundação reafirmou o papel do professor como a “melhor esperança” para garantir a excelência educacional no ensino básico e secundário.

O diagnóstico e as recomendações da Carnegie Corporation foram comparadas às indicações feitas no Relatório Flexner²⁹, elaborado por Abraham Flexner³⁰ em 1910 a pedido da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, com o apoio da Fundação Rockefeller. O estudo denominado **Medical Education in the United States and Canada** – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, que ficou conhecido como o *Flexner Report*, é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos

²⁹ <<http://www.archive.org/details/medicaleducation00flexiala>>.

³⁰ Abraham Flexner ingressou na Universidade John Hopkins, onde, em junho de 1886, obteve o grau em Artes e Humanidades. Após a graduação, iniciou a carreira de educador como professor da Louisville Boy's High School. Em 1890, fundou seu próprio colégio, Mr. Flexner's School. Em 1905 fecha as portas de seu colégio com o objetivo de mudar-se para a Europa. Antes, matriculou-se na Escola de Graduados de Harvard, concluindo seus estudos de pós-graduação em 1906. Neste mesmo ano, transferiu-se com a família para a Europa, estabelecendo-se em Berlim. Em Heidelberg, no verão de 1907, escreveu seu primeiro livro, *The American college: a criticism*, no qual critica o sistema educativo norte-americano. O livro foi publicado em 1908, quando de sua volta aos EUA, e resultou em um convite do presidente da Carnegie Foundation, Henry S. Pritchett, para realizar um estudo sobre a educação médica nos Estados Unidos e no Canadá. Flexner visitou as 155 escolas de Medicina dos EUA e Canadá durante seis meses e com base nas avaliações que fez, publicou seu famoso relatório.

Estados Unidos da América e também trouxe profundas implicações para a formação médica mundial. No prefácio Flexner afirma que o documento é apenas um “aperitivo” e que por mais de vinte e cinco anos existiu uma formação de médicos mal treinados.

Indubitavelmente, a figura e os aportes de Abraham Flexner são, até hoje, foco de debates apaixonados entre defensores e detratores de suas propostas— uns aclamam seu criador como o grande reformista e transformador da educação médica em todos os tempos, e outros o consideram o principal responsável pela consolidação de um modelo de formação de médicos que nunca conseguiu atender às necessidades de saúde das sociedades onde foi implantado, isto é, em praticamente todo o mundo. O adjetivo “flexneriano” é aplicado, geralmente com caráter pejorativo, aos currículos que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos. Esta foi a sua proposta que se tornou mais conhecida, embora não a única. De fato, seu modelo de educação médica resistiu quase cem anos e ainda se encontra em vigência na maior parte das escolas médicas do mundo. Seu informe constitui, seguramente, a publicação sobre educação médica mais citada na literatura especializada. (PAGLIOSA & DA ROSS, 2008, p. 493)

Em seu relatório, Flexner ressalta que a superprodução de pessoas mal treinadas ocorre principalmente devido ao enorme número de escolas médicas “comerciais”, que eram um negócio rentável, e avaliou que à época havia uma mercantilização do ensino médico.

Ainda que não houvesse unanimidade na aceitação de que o ensino poderia ser relacionado à medicina, muitos pareceram concordar com o relatório **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**, considerando que as mudanças desejadas deveriam contemplar as dimensões da profissionalização do ensino e da formação dos professores e que havia o anseio da criação de uma espécie de “organização profissional nacional”, encarregada de definir

e de supervisionar os padrões de competência profissional docente, por meio da Certificação de Professores. A resposta a este anseio foi a criação do *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) com o intuito de abordar a necessidade de critérios uniformes de ensino e melhoria dos métodos de avaliação para medir o quanto as normas estabelecidas para “*High Quality Teacher*” estavam sendo cumpridas.

*A comissão não viu a certificação nacional como uma substituta para o licenciamento de cada Estado. Ao invés disso, acreditavam que para uma educação de sucesso deveria haver a transição de uma ocupação para uma verdadeira profissão aos olhos do público, havia a necessidade de codificar o conhecimento e as competências específicas exigidas para professores experientes e, em seguida, reconhecer os professores que demonstraram ter essas competências*³¹(Harman, 2001).

Muito embora neste relatório tenham surgido algumas constatações parecidas com as do **A Nation at Risk**, as interpretações e conclusões são diferenciadas. Para os autores de **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**, a conjuntura do sistema escolar Americano estava deficiente, não porque havia declínio e “mediocridade”, mas porque ele estava pouco adaptado ao contexto da atualidade e principalmente não tinha as ferramentas e mecanismos adequados para enfrentar os desafios da sociedade e da economia do conhecimento. Não se tratava apenas de restaurar a “era de ouro”, mas focar a realidade da educação americana e agir em função dos

³¹*The task force did not see national certification as a replacement for individual state licensing. Rather, they believed that for teaching to successfully transition from an occupation to a true profession in the eyes of the public, it needed to codify the knowledge and specific expertise required by experienced teachers, and then recognize those teachers who demonstrated that expertise.*

interesses da nação: manter o *status* de potência econômica no contexto de globalização e para isso ter mão de obra cada vez mais especializada.

Este discurso economicista torna imperioso o sucesso escolar para todos: Se nosso nível de vida deve ser mantido, se o crescimento de uma subclasse permanente deve ser evitado, se a democracia deve funcionar efetivamente no próximo século, nossas escolas devem formar a grande maioria de seus estudantes[...]. É claro que, para conseguir isto, deve ser revista a elevação das exigências do currículo americano no nível secundário, mas este não pode gerar os frutos esperados a não ser que os professores sejam profissionais de qualidade: [...] a chave do sucesso está em criar a profissão igual à tarefa – a profissão de professores bem educados, preparados para assumir novos poderes e responsabilidades para redesenhar as escolas do futuro. Sem a profissão repleta de habilidades elevadas, capacidades e aspirações, qualquer reforma durará pouco. Construir tal profissão – para restaurar o diferencial da nação – a força tarefa faz apelo a mudanças majestosas na política educacional (1986, p. 2)(LESSARD, 2009).

Destes dois relatórios, praticamente contemporâneos, surgem dois discursos e duas agendas diferentes sobre o lugar e o poder dos professores, “[...] a diferença chave é que a equipe da Carnegie procurou deslocar mais poder (e recursos) para as mãos de educadores e de seus grupos de interesse, enquanto que a Comissão sobre Excelência parecia contente com providências de “controle de civis” que tradicionalmente caracterizam a governança do sistema”(LESSARD, 2009). Trata-se da ideologia da valorização dos professores por meio da certificação, dentre outras propostas, com aprofissionalização contra a política da eficácia e do desempenho.

2. Certificação

A palavra “certificação” vem do Latim *certificare* que significa *atestar, tornar certo*. Vem de *certus*: *seguro, fixo, determinado, garantido*. É derivada de *cernere* que denota sentido de *distinguir, decidir*, originalmente: *peneirar, separar*. Nos dicionários, encontram-se muitas definições, dentre as quais, a certificação como o modo pela qual uma terceira parte dá garantia escrita de que um produto, processo ou serviço está em conformidade com os requisitos especificados. Para Carlos Jamil Cury, certificar é “*passar um documento (certidão)*” que assegura a certeza de um fato (nascimento, óbito, por exemplo) de uma situação relativa a produtos que devem estar conforme uma regra ou uma qualidade posta. A relação entre o sentido da palavra e o universo econômico e do trabalho teve sua origem a partir do anseio de trabalhadores:

A proposta de certificação de competências tem origem na França no início dos anos 1970, quando o movimento operário reivindicava o “reconhecimento de seus saberes adquiridos na prática profissional como forma de garantir certa mobilidade na grade de classificação das empresas (SANTOS; FIDALGO, 2004, p. 2). A partir de 1980, os empresários percebem a possibilidade de usar a certificação de competências como estratégia de reconversão dos trabalhadores para dotá-los de novos requisitos demandados pela reestruturação produtiva. No contexto da globalização, receitas para elevar a produtividade e capazes de potencializar as vantagens competitivas das empresas foram rápida e amplamente difundidas. É interessante observar como o capital transformou essa reivindicação original dos trabalhadores em uma ferramenta de gestão, visando atender aos interesses particulares de sua classe, aparentando atender aos dos trabalhadores. Esse movimento contribuiu para construir consenso em torno dos benefícios da certificação para ambos, capital e trabalho. Sob a justificativa de otimizar os serviços públicos, melhorar

sua eficiência e qualidade, mecanismos de avaliação e certificação de competências foram gradativamente introduzidos também no setor público, atrelados à remuneração por desempenho (SHIROMA & SCHNEIDER, 2011, p. 32).

No presente trabalho, pretende-se distinguir a nomenclatura “certificação” dos dois sentidos que podem estar adjuntos a ela na educação. O primeiro sentido diz respeito à associação que se faz ao certificado, ou certidão de conclusão, utilizado por entidades que fazem uma formação institucional formal, ou seja, aquela que, genericamente, é promovida para o aperfeiçoamento de um campo profissional:

No caso dos docentes, a formação inicial completa em estabelecimentos regulares e credenciados faz do seu portador alguém capaz de ingressar nas redes de educação escolar. A qualificação implica formação sistemática, regular e regulamentada, que, quando obtida em estabelecimentos reconhecidos, gera um diploma. Ela tem caráter coletivo, institucional e, mais do que o esforço individual, implica uma relação social entre educação e trabalho. Possui dimensão formativa inicial, que possibilita à categoria o exercício profissional (CURY, 2009, p. 299).

Esse primeiro sentido estará associado à expressão “certificação para professores”. O segundo sentido será aquele que motivou a pesquisa desse trabalho e relaciona-se à “certificação de professores” como um processo elaborado pelos sistemas de ensino com foco em um produto final, qual seja, a garantia de que os professores tenham altos padrões na qualidade de ensino, no que concerne às técnicas e metodologias, à proficiência no conteúdo específico a ser lecionado. A certificação de professores tem a configuração de um sistema que, além de servir para alavancar políticas que visam ao estabelecimento desses altos padrões de qualidade profissional desejados, também serve como uma forma

alternativa de permissão de ingresso na docência para indivíduos que, “[...] embora qualificados, não concluíram um programa de educação de professores” (OCDE, 2006, p. 122). Esse procedimento, comum nos EUA, é conhecido como “Certificação Alternativa”.

Para Cury, existe uma dialética entre a formação inicial e a certificação como um sistema avaliativo docente:

[...] a formação inicial e continuada são colocadas em paralelo aos movimentos de ordem legal que moldam não somente a carreira de professor, mas também a função e finalidade da profissão. O sistema avaliativo docente é resignificado, como ferramenta para que o próprio profissional possa orientar seus estudos e se mantenha atualizado, diante da realidade cada vez mais complexa que adentra a sala de aula (CURY, 2009, p. 297).

Nesse sentido, para o autor, a certificação relaciona-se ao indivíduo, ao profissional que já está no exercício da docência. Ela procura responder à necessidade de avaliar o quanto os saberes individuais adquiridos no fazer profissional têm qualidade e são suficientes para sua disseminação. Contudo, Cury sinaliza a necessidade de diferenciar entre a formação docente, que traz em si elementos problemáticos nascidos do próprio processo, e outras questões que interferem na formação, mas não oriundas dela, como as precárias condições de trabalho, os baixos salários que ferem a dignidade do cargo e as exigências profissionais, o desprestígio. Para o autor torna-se complexo “[...] fazer da avaliação instrumento de penalização do docente, cujo crescimento profissional e compromisso

exigem outras condições, tão importantes como a avaliação de desempenho³² (CURY, 2009, p. 305).

A certificação também pode ser considerada pelo âmbito do mercado. Trata-se, então, de um atestado de qualidade, “[...] emitido por organização independente comacreditação³³ para executar esse modo de avaliação”(CURY, 2009, p. 306).

Pode-se definir a certificação como a operação que garante as competências e as habilidades (savoir-faire) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada. Concretiza-se por ser um documento de valor jurídico (Délégation à la formation professionnelle, 1995). Conforme outra definição, trata-se da certificação de algumas qualidades individuais, de um nível de conhecimento, de certas habilidades (savoir-faire) e, provavelmente, de capacidades de aprendizagem (Durand-Drouhin, 1995) [...] Deve distinguir-se da habilitação (reconhecimento, na terminologia norte-americana) que garante a qualidade das instituições de formação(BERTRAND, 2005, p. 14).

De acordo com Bertrand, a certificação pode ser um mecanismo de influência para diferentes protagonistas, respondendo a diversos objetivos que afetam a quem dela se beneficia: os empregadores, os indivíduos e a sociedade. Para as autoridades educacionais, pode ser um mecanismo para garantir ou manter a qualidade de formação, abrir acesso a outra etapa de formação ou até mesmo a outras localidades geográficas, como também pode

³² Para uma visão que penalize, conferir IOSCHPE(2006).

³³ Não confundir com a denominada *acreditação*. Esse neologismo não se confunde com os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento hoje sistematizados pela Lei do SINAES (Brasil, 2004). Ele visa complementar esses processos, mediante avaliações autônomas realizadas por órgãos independentes, verificando os resultados dos serviços de determinadas instituições em atender e satisfazer qualitativamente os destinatários desses mesmos serviços que devem estar conformes a um padrão de qualidade. Entre outras dimensões, ela visa tornar processos e resultados transparentes, dar retorno para a melhoria do desempenho institucional, garantir a ética profissional e incluir o destinatário na avaliação(CURY, 2009, p. 306).

constituir-se em um eventual meio de ajuste quantitativo, por meio de processo de seleção. Para os indivíduos, pode ser a garantia de qualidade da educação recebida e que o investimento é reconhecido e valorizado. Pode constituir-se, também, como a possibilidade de acesso a melhores empregos e salários, uma vez que gera facilidade de o sujeito ter valorizada a sua “produção” no mercado de trabalho, bem como um aumento no prestígio social. Para os empregadores, a certificação pode ser um meio de conhecer as qualidades, os conhecimentos e as habilidades das pessoas que se pretendem contratar.

2.1. Acreditação educacional

Vale a pena ressaltar a distinção entre os conceitos usados para a “certificação” e para a “acreditação”, que, muitas vezes, podem ser confundidos como equivalentes. A acreditação educacional é um tipo de garantia de qualidade em que o processo dos serviços e operações das instituições de ensino ou programas são avaliados por um órgão externo para determinar se as normas são aplicadas e cumpridas. Se as normas são cumpridas, o *status* é concedido aos credenciados pela agência. Na maioria dos países do mundo, a função da acreditação do sistema educacional é conduzida por uma organização governamental, como um ministério da educação. Nos EUA, no entanto, o processo de garantia de qualidade existe e, muitas vezes, é do governo, “[...] a Acreditação nos Estados Unidos envolve entidades não-governamentais, assim como agências governamentais”³⁴ (US Department of Education).

*Agências de acreditação são associações privadas de ensino de âmbito regional ou nacional, desenvolvem critérios de avaliação e realizam avaliações por pares para avaliar se os critérios foram cumpridos. Instituições e/ou programas que pedem uma avaliação de uma agência e que satisfazem os critérios da agência são, então, “acreditadas” por essa agência*³⁵ (US Department of Education).

³⁴ Accreditation in the United States involves non-governmental entities as well as governmental agencies.

³⁵ Accrediting agencies, which are private educational associations of regional or national scope, develop evaluation criteria and conduct peer evaluations to assess whether or not those criteria are met. Institutions and/or programs that request an agency's evaluation and that meet an agency's criteria are then “accredited” by that agency.

O processo de acreditação dos EUA se desenvolveu no final do século 19 e início do século 20, após as instituições de ensino perceberem a necessidade de uma melhor coordenação e articulação entre o ensino secundário e pós-secundário, com a padronização de exigências entre os níveis.

Um exemplo de instituição que promove a acreditação nos EUA é a *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification* (NASDTEC)³⁶ que foi fundada em 1928. Trata-se de uma organização que se propõe a ser a emissária dos modelos e padrões profissionais em educação, ou acreditação, das comissões e departamentos de educação em todos os 50 Estados e o distrito de Columbia, do Departamento de Educação, dos territórios dos EUA, Alberta, British Columbia e Ontário, responsáveis pela preparação e concessão de licenças para o ensino. Dentre os associados desta organização, incluem-se algumas províncias canadenses, instituições de ensino superior e representantes de grupos interessados na formação docente.

A NASDTEC tem como princípio norteador a visão de que os estudantes devem ter professores com alta qualificação. Sua missão é favorecer, liderar e apoiar os responsáveis pela preparação para a certificação e licenciaturas, bem como pela vigilância de que haja uma

³⁶ <<http://www.nasdtec.org/>>.

prática profissional ética e continuada entre os educadores. A meta da NASDTEC é favorecer a consolidação dos elevados padrões para seleção, preparação e avaliação dos candidatos para a certificação ou licenciatura em educação e a mobilidade dos professores entre todos os Estados. Também é seu papel promover a articulação entre os padrões estabelecidos para os professores e o desempenho dos alunos, bem como agenciar boas práticas, políticas e procedimentos para a melhoria contínua destes profissionais ao longo de suas carreiras. Como as exigências de certificação diferem no âmbito nacional, a NASDTEC publica o Manual de Certificação e Preparação das Pessoas de Educação nos EUA³⁷ (ROTH e MASTIAN, 1984), que descreve os requisitos de cada Estado³⁸(ERIC DIGEST 11, 1986).

No que tange à mobilidade de professores entre os Estados, a NASDTEC criou uma Comissão Interestadual com o intuito de facilitar a mobilidade dos educadores em todo o país. Seu papel foi o de rever e criar mecanismos para eliminar os obstáculos à reciprocidade entre os Estados, por meio da adoção de uma linguagem comum referente à certificação de professores, padronizando a comunicação de informações sobre programas de educação paragrauados. De acordo com o *National Center for Alternative Certification*³⁹, no ano de 2010, grande parte dos Estados americanos assinaram o Acordo

³⁷<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED040962&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED040962>.

³⁸*Certification requirements differ nationwide. NASDTEC publishes the MANUAL ON CERTIFICATION AND PREPARATION OF EDUCATIONAL PERSONNEL IN THE UNITED STATES (ROTH and MASTAIN 1984), which describes each state's requirements.*

³⁹<<http://www.teach-now.org/reciprocity.cfm>>.

Interestadual para Certificação de Professores⁴⁰, coordenado pela NASDTEC. Muito embora esse acordo tenha estabelecido um vínculo maior de reciprocidade ou equivalência entre os programas oficiais de certificação de professores, cada Estado determina o grau de compatibilidade e reciprocidade e, assim, o professor terá que atender a certos requisitos estaduais para ter uma licença mais definitiva.

Isso significa que não existe, necessariamente, uma reciprocidade plena entre os Estados. O educador pode, por exemplo, migrar de Estado e receber uma certificação de emergência até que preencha requisitos adicionais solicitados pelo novo estado onde quer lecionar. Tais exigências se relacionam com cursos, avaliações, ou experiências em sala de aula, que determinam a concessão de um certificado profissional pleno.

⁴⁰ <<http://www.nasdtec.org/agreement.php>>.

2.2 Proposta de certificação nos EUA

Um dos primeiros indicadores da concepção e da concretização do mecanismo da certificação de professores, como meio de avaliação e ratificação da qualidade do profissional docente, surgiu nos EUA no final dos anos oitenta, dada a ampla divulgação do relatório **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century** (1986). Sugerindo um plano de certificação nacional para professores, foi visto como uma forma de validação ou revalidação das credenciais dos docentes com o intuito de melhorar a qualidade da prática de ensino e aumentar, promover e manter essa propriedade, para assim garantir excelência de ensino para os alunos. Vale ressaltar que a garantia da qualidade de ensino foi evidenciada como um “trunfo” inestimável para o futuro dos EUA, já que a melhoria da aprendizagem faria os alunos prosperarem no mercado global (**A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform**, 1983).

Dentre as premissas básicas da certificação de professores, está a promoção e o desenvolvimento do ensino de base com a implementação e conservação de altos e rigorosos padrões de formação. Trata-se de um mecanismo de acompanhamento do desempenho dos professores por meio de avaliações que indicam a

proficiência conceitual e prática destes profissionais. A certificação seria uma espécie de habilitação de qualidade” concedida ao professor valendo como um justo e rigoroso critério de avaliação que estabelece uma forma de reconhecimento e, em alguns casos, favorece uma premiação pelo ensino realizado (bônus).

2.2.1 Certificação Alternativa e Certificação de Emergência

Além do pressuposto de alcançarbons resultados de desempenho dos professores, outros interesses mobilizaram a consolidação do programa de certificaçãodocente nos Estados Unidos. Dentre eles, a possibilidade de assegurar que profissionais de diversas áreas de atuação, como, engenheiros, advogados, etc., pudessem ter a licença para dar aulas. Este tipo de certificação surge com o argumento de uma grande escassez de professores, principalmente na área de exatas. Outra razão explicitada relaciona-se ao alto número de professores que deixam o ensino por se aposentarem, bem como pela baixa procura dos estudantes pelas licenciaturas em educação.

Para atender a essa demanda, foi criado nos EUA o sistema de Certificação Alternativa que credencia pessoas a atuarem em salas de aula mesmo que não tenham concluído um programa de formação formal para professores em uma faculdade ou universidade. É necessário que o candidato tenha um diploma de bacharel, se submeta

a uma prova, faça algumas entrevistas, demonstre domínio nos métodos educacionais e participe de um programa de tutoria com um professor que tenha um diploma tradicional de ensino. A lógica associada a esse tipo de certificação é a de que o indivíduo gastaria muito tempo e dinheiro para se formar em uma universidade; dada a grande necessidade e emergência no preenchimento das vagas para professores, essa seria uma solução mais rápida. Nos EUA, a Certificação Alternativa é oferecida em quarenta e oito Estados e no distrito de Columbia.

Isso porque a qualificação para a obtenção de uma licença de ensino, pelo meio oficial, varia muito não só de Estado para Estado, mas de instituição para instituição. Alguns Estados exigem que os alunos passem em diferentes testes; há também diferentes requisições de tempo de cursos. Há Estados que exigem dos alunos a observação em salas de aula antes de poder lecionar. Algumas instituições de ensino superior acrescentaram o "quinto ano" para seus programas de formação de professores; outras acrescentaram exigência de estágios.

No contexto da contratação dos professores, alguns Estados exigem que o candidato tenha apenas um certificado inicial; outros exigem um certificado de estágio e até mesmo educação continuada. Mais um fator de divergências e certo conflito relaciona-se à terminologia utilizada para os vários tipos de licenças de ensino: existem por volta de trinta diferentes títulos para a formação inicial de

professores e mais de cinquenta títulos para as certificações de ensino nos 50 Estados americanos e no Distrito de Columbia.

O Estado de New Jersey foi o primeiro a promulgar uma lei criando a Certificação Alternativa para professores no ano de 1984. Foi uma tentativa de trazer melhores candidatos para serem professores, buscar pessoas com uma formação diferente daquela tradicional para o ensino e que tivessem talentos e proficiência em determinados assuntos. O programa recrutou graduados de áreas liberais, contou com a colaboração de universidades, e propôs um trabalho dentro das escolas no qual o candidato aprende trabalhando com um professor orientador. O programa alternativo de certificação de professores de New Jersey atualmente produz cerca de um quarto de todos os novos professores contratados.

O Estado do Texas planejou, pela primeira vez, um programa de certificação alternativa de professores em 1985 como justificativa da escassez de professores. Hoje o Texas tem por volta de 75 programas alternativos de certificação de professores em todo o Estado.

De acordo com o *National Center for Education Information* – NCEI⁴¹, organização privada fundada em 1979, especializada em pesquisas e análises de dados e fonte nacional e oficial sobre

⁴¹ <<http://www.ncei.com/>>. Fundado em setembro de 2003, com concessão discricionária do Departamento de Educação dos EUA, o NCEI elabora informações abrangentes sobre as rotas alternativas para a certificação nos Estados Unidos. O Centro fornece respostas imediatas para perguntas e orientação para pessoas interessadas em se tornar professores, bem como aos políticos, legisladores, educadores, pesquisadores e membros do público. Além disso, o Centro dispõe de divulgação e assistência técnica a Estados, municípios e outras entidades que querem criar rotas alternativas de alta qualidade para certificação ou para melhorar as rotas já existentes, por meio de uma variedade de mecanismos, incluindo conferências.

informação e preparação de professores, existem pesquisas que encontram não só o rápido desenvolvimento das rotas alternativas de certificação, mas uma explosão de provedores de programas de certificação alternativa nos Estados americanos. Essas “rotas alternativas” têm um impacto importante sobre vários aspectos da profissão docente nos EUA. Em 2005, 47 Estados, mais o Distrito de Columbia, já apresentavam 122 tipos de certificações alternativas para professores implementados por 619 prestadores de programas individuais em todo o país. Poucas inovações na educação americana geraram tanta controvérsia quanto o debate que este movimento propiciou, e poucos têm resultado em alterações tão positivas (NCEI).

Com base nos dados apresentados pelos Estados, o NCEI estima que mais de 250.000 pessoas foram licenciadas por meio de rotas alternativas para os programas de certificação de professores a partir de meados da década de 1980. Avalia-se que aproximadamente 35.000 pessoas entram, por ano, no ensino por meio das rotas alternativas de certificação de professores. Os candidatos, em grande parte, são homens, negros, mais maduros e com experiência de vida. Quase a metade diz que não teria se tornado um professor, se a rota alternativa de certificação não estivesse disponível e acessível. O NCEI também afirma que os primeiros dados de vários Estados indicam que indivíduos que entram no ensino por meio das rotas alternativas têm maiores índices de retenção do que aqueles que entram pelos programas tradicionais.

Outro motivo para a criação do sistema de certificação nos USA teriasido o anseio por assegurar uma formação mais padronizada, que incrementaria a mobilidade geográfica dos professores:

A certificação é um processo pelo qual o Estado avalia as credenciais de futuros professores para que possam cumprir as normas estabelecidas para futuros professores que cumpriram as normas profissionais estabelecidas pelos órgãos públicos de ensino. Certificação ratifica a qualidade da competência dos professores na sua área específica de ensino, a metodologia de ensino, as competências pedagógicas e capacidade potencial de gestão em sala de aula (ROTH e MASTAIN). Intimamente ligada à certificação está a aprovação do programa estadual ou a aprovação institucional, que é o processo estadual de avaliação das escolas, faculdades e departamentos de educação. A finalidade dessa aprovação é o de assegurar um quadro curricular comum e um padrão profissional para que os programas de formação de professores possam produzir graduados que atendam os requisitos estaduais de certificação⁴²(Teacher Certification. , 1986).

Visto por este ângulo o sistema de certificação dos USA se configura como um programa de qualificação e preparação de professores que visa alcançar candidatos altamente qualificados e aceitos nacionalmente. Também busca minimizar a grande diversidade na formação dos professores, fomentada pela autonomia dos Estados americanos na formulação dos programas. Daí decorre o problema do não reconhecimento da validação das credenciais dos professores entre os Estados. Ou seja, a certificação nacional foi

⁴²*Certification is a process by which the State evaluates the credentials of prospective teachers to ensure that they meet the professional standards set by the State education agency. Certification ratifies the quality of teachers' competence in subject area, educational methodology, teaching skills, and potential classroom management ability (ROTH and MASTAIN 1984). Closely linked to certification is State program approval or institutional approval, which is the State's process of evaluating schools, colleges, and departments of education. The purpose of such approval is to ensure a common curriculum framework and professional standards so that the state's teacher education programs produce graduates who meet the State's certification requirements.*

proposta como um procedimento voluntário para reforçar profissionalmente as credenciais já alcançadas, acrescentando valor e não substituindo as certificações ou licenças estaduais. Cada Estado tem autonomia para validar estas credenciais, assim como ratificar a qualidade das competências em áreas específicas, metodologia, níveis de ensino e manejo de sala de aula. Tem um caráter semelhante ao da aquisição da licença para advogados e médicos.

Nos EUA, também existe a possibilidade de os Estados emitirem a “certificação de emergência”, que se caracteriza tanto pela permissão concedida a professores já licenciados e indivíduos que não tenham a licença formal para dar aulas, quanto a pessoas que migram de um Estado para outro.

E, cada vez mais, os Estados têm desenvolvido diversas rotas de certificação "alternativas", provavelmente a mais conhecida é "Teachfor América". Em um período de apenas seis anos, de 1986 a 1992, o número de Estados que permite a certificação alternativa saltou de 18 para 40 (SHEN, 1997). Estas rotas alternativas variam amplamente, mas em geral eles permitem indivíduos que desejam ensinar, tais como ex-voluntários do corpo da paz, pessoas graduadas em artes liberais, militares aposentados, que querem começar na sala de aula sem primeiro terem completado um programa formal de formação de professores (FEISTRITZER & CHESTER, 1998)(GOLDHABER & BREWER, 2000, p. 131)⁴³.

Esse tipo de certificação vinha sendo emitida pelos Estados de forma indiscriminada, para atender à grande demanda por recrutar e

⁴³ *And, increasingly, States have developed various "alternative" certification routes, probably the best known of which is "Teach for America". Just a 6-year period, from 1986 to 1992, the number of States allowing alternative certification jumped from 18 to 40 (SHEN, 1997). These alternative routes vary widely, but in general they allow individuals who wish to teach, such as former Peace Corps volunteers, liberal arts college graduates, and military retirees, to begin in the classroom without having first completed a formal teacher education program (FEISTRITZER & CHESTER, 1998).*

reter professores em distritos escolares do interior e áreas rurais, locais remotos, onde os baixos salários e restrições orçamentárias restringiam a oferta de profissionais qualificados. A partir de 1 de julho de 2001, com o programa *No childLeftBehind* (NCLB) foram limitadas as emissões deste tipo de certificação. Por exemplo, para uma pessoa que pretende se candidatar a uma “Certificação de Emergência”, é necessária uma graduação de ensino superior, ou, exige-se um certificado da *NationalBoard Professional Teacher* (NBPTS), demonstrando que o solicitante tem proficiência no assunto que pretende ensinar. Nestes casos, muitas vezes são emitidas “Certificações Provisórias”, com a validade de um ano, até que o solicitante atenda a todos os critérios exigidos pelo Estado onde pretende lecionar.

2.2.2 Programa de certificação de professores

Criada no ano de 1987, a *NationalBoard Professional Teacher* (NBPTS), foi a primeira instituição com a finalidade de emitir certificação para professores. Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, que contou com um financiamento, da *Carnegie Corporation*, de cinco milhões de dólares ao longo de cinco anos. O conselho foi criado em maio de 1987, composto por sessenta e três membros, incluindo professores, administradores escolares,

governadores, educadores, líderes empresariais. O maior anseio dos fundadores, no início do projeto, era emitir os primeiros certificados no ano de 1993. As pesquisas iniciais objetivavam a estruturação de mecanismos que solucionassem a questão da falta da qualidade e eficiência no trabalho dos professores americanos. Buscou-se a criação de mecanismos que, de forma eficaz, resolvessem a questão da atração de profissionais altamente capazes para a profissão. Também era fundamental naquele momento o reconhecimento e validação das qualidades essenciais a esses profissionais, para então buscar formas de retê-los na carreira. Também caberia à NBPTS estabelecer os elevados padrões e normas necessários à capacitação profissional dos professores e oferecer a certificação àqueles que atingissem o protótipo estabelecido. Importante ressaltar que seria voluntário o processo à obtenção de uma certificação.

A certificação é emitida pelo NBPTS quando um professor conclui com êxito o programa voluntário e a validade dessa emissão é de 10 anos. Os candidatos têm que começar o processo de renovação durante o oitavo ou nono ano antes do vencimento. O processo é longo; o candidato precisa fazer dez avaliações que são revisadas por professores capacitados em suas áreas específicas. As avaliações incluem quatro visitas à sala de aula, que visam à observação da prática docente, seis exercícios escritos para avaliação do conhecimento dos conteúdos.

O NBPTS tem cinco proposições para os professores: eles têm que ter comprometimento com a aprendizagem dos alunos; devem conhecer a matéria que lecionam e saber como ensiná-la; devem ser responsáveis pela gestão e acompanhamento da aprendizagem dos alunos; precisam refletir sistematicamente sobre suas práticas e aprender com a experiência.

Foram desenvolvidos padrões de ensino para dezesseis áreas temáticas validadas por comissões representativas compostas por professores mestres e especialistas em educação. O processo oferece vinte e cinco tipos de certificados diferenciados. Os professores pagam aproximadamente US\$ 2.000 para serem avaliados, levam mais ou menos dois anos para completarem o programa, dedicando em média 3 horas por dia. Eles preparam um extenso portfólio, produzem vídeos de suas próprias aulas, e fazem exames escritos. Apenas quando certificados, estes profissionais podem aplicar o que experimentaram. Os Estados e distritos escolares têm oferecido incentivos como aumentos salariais, ou bônus, para os candidatos aprovados. O cumprimento do programa na íntegra certifica os professores tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Diante da questão das diferenças entre a certificação de professores e a emissão de uma licença estadual para um indivíduo lecionar nos EUA, vale a pena lembrar que as normas e mecanismos para aquisição de uma licenciatura diferem muito entre os Estados e que as normas do NBPTS são válidas e uniformes em todo o país. Esse

tipo de certificação passou a ser bastante disseminado nos EUA. Outro exemplo da aplicação desse modelo do NBPTS é o *American Board for Certification of Teacher Excellence*– ABCTE⁴⁴.

De acordo com informações do *site*, esta instituição foi fundada em 2001, por meio de uma concessão do Departamento de Educação do EUA, com o intuito de “[...] atender a necessidade de professores que queiram ampliar seus conhecimentos e dedicação às salas de aula”. Autodenomina-se uma organização sem fins lucrativos, dedicada ao recrutamento, preparação e certificação de professores. “A certificação da ABCTE não é apenas um teste; foi concebida como um programa que pretende inspirar pessoas que desejam ter o ensino como meta na carreira, oferecendo um processo rigoroso e eficiente para o alcance deste objetivo” (*American Board for Certification of Teacher Excellence*, 2011).

Também nesse *site*, destaca-se a informação de que “[...] a América precisa de duzentos e quarenta mil novos professores a cada ano e que existe uma grave carência de professores de matemática e ciências”. Responde-se à pergunta: “Como posso me tornar um professor”, oferecendo um dos mais flexíveis programas de certificação, com uma linha de programas de estudos independentes com um “custo baixo”, “projetado para quem mudar de profissão”. O processo custa US\$ 1.995,00 e conta com um programa de auxílio financeiro e um plano de parcelamento que se prolonga ao longo de

⁴⁴ <<http://www.abcte.org/>>.

oito meses, independentemente de o candidato se qualificar para a ajuda financeira ou não.

O ABCTE é um programa aprovado como caminho de certificação de professores na Flórida, Idaho, Mississippi, Missouri, New Hampshire, Oklahoma, Pensilvânia, Carolina do Sul, Tennessee e Utah. Oferece a oportunidade de mudar de carreira a profissionais, tais como advogados e engenheiros, que não querem enfrentar os custos e o tempo que uma licenciatura exige, oferecendo um programa de certificação alternativa. Para o candidato poder acessar este programa de certificação alternativa, ele precisa ter uma licenciatura em qualquer área, desde que realizada em uma universidade ou faculdade aprovada; passar por uma verificação de antecedentes; passar por um exame de conhecimentos gerais e outro da área escolhida, realizado pela ABCTE.

3. Debates sobre a certificação

A certificação de professores fez surgir nos EUA inúmeras pesquisas financiadas por variadas instituições, dentre as quais algumas fundações, que têm como objetivo e missão a adoção de “causas” que podem estar relacionadas às artes, à paz mundial, aos acervos e bibliotecas, pesquisas econômicas e educacionais, etc. Muitas dessas fundações “adotaram” a causa do ensino público de qualidade. Há que se ressaltar que, nessa busca pelo aprimoramento da educação, o protagonismo de cada uma delas está vinculado a diferentes orientações políticas e ideológicas. Por isso, há uma concorrência aberta entre os grupos interessados no controle da política educativa americana. No que tange à educação, essas fundações e institutos privados têm se utilizado do mecanismo de formação de “comissões”, compostas por economistas, pesquisadores, educadores renomados, que, baseadas em pesquisas e estudos, elaboram relatórios que, ao serem divulgados publicamente, acabam por exercer forte influência sobre os cidadãos e Estado.

Os interesses divergentes destas comissões criadas para pesquisarem a educação levaram ao surgimento de um importante debate sobre o modelo de certificação de professores a ser adotado nos EUA. De um lado, estão aqueles que apostam na certificação de professores como um mecanismo de “acreditação profissional”, ou seja, uma validação ou revalidação das credenciais adquiridas em faculdades de educação, que foram denominados por Lessard (2009) de *profissionalistas*. Do outro lado, estão aqueles que sugerem a certificação de professores como um caminho alternativo para credenciar profissionais de variadas áreas como docente, prescindindo da necessidade de uma formação em faculdade de educação. Essa corrente foi denominada por Lessard (2009) como *osdesregulamentaristas*, que acreditam que uma formação formal de professores pode levar muito tempo e demandar muito dinheiro, fatos que desestimulariam pessoas com bom potencial para serem professores e ingressarem na profissão docente.

3.1 Profissionais e Desregulamentacionistas

Esse debate, intensificado no final dos anos de 1990, suplantou a questão da educação como um bem público ou a necessidade de aprimoramento da qualidade docente. Ambas as partes são unânimes quanto à valoração da qualidade do ensino e o importante papel do professor para consolidá-la. A discussão que surgiu, envolvendo essas duas linhas, refere-se à divergência quanto aos modelos de certificação a serem implantados para garantir a qualidade docente. Essa alteração se reveste de um caráter mais político e ideológico:

[...] de um lado, um modelo profissional centrado numa formação universitária de longa duração dos professores, combinando uma formação disciplinar e uma formação pedagógica, organizada e vivenciada em alternância; e, de outro lado, um modelo descentralizado de quase mercado-educativo, de apresentação de contas e imputabilidade de professores e estabelecimentos. No primeiro modelo, uma verdadeira profissionalização é prevista com uma parceria institucionalizada entre as universidades e as escolas com fins de formação clínica constitui um elemento central. No segundo modelo, a qualidade do ensino não é função nem atributo dos professores no momento da sua inserção na profissão; ela é mais uma função da obrigação de resultados impostas às escolas e aos seus administradores, da concorrência entre os estabelecimentos e dos programas de avaliação de aprendizagem dos alunos às consequências sérias (LESSARD, 2009, p. 66).

O relatório **WhatMattersMost: Teaching for America's Future** (1996) enfatiza posicionamento de um dos grupos de pesquisadores que se coloca a favor da acreditação das instituições que promovem a formação de professores objetivando a “profissionalização”. Esse grupo foi denominado por Claude Lessard(2009) de “profissionalistas”. A figura de destaque que apoia este posicionamento é Linda Darling-Hammond.

Do outro lado da discussão,o outro grupo que argumenta a favor da “desregulamentação” da profissão docente, que apoia a certificação de professores, chamados por Lessard de “desregulamentacionistas”. No grupo de estudiosos e pesquisadores que fazem parte deste lado da discussão estão: “*Dominic Brewer, Ronald Ferguson, Dan Goldhaber, Eric Hanushek, John Kain, David Monk, Richard Murnane, Deborie Gomez, Michael Podgursky, Jon Denton, Larry Hedges, James Wilson, Mark Fetler, Del Schalock, George Madaus, Richard Grobe,Goldhaber&Brewer*”(Abell Foundation, 2001, p. 3).

Nenhum dos dois lados argumenta contra a ideia de que todos os professores devem ser altamente qualificados. A questão é saber se os caminhos convencionais para licenciar são mais apropriados para preparar os professores(GOLDHABER & BREWER, 2000, p. 129)⁴⁵.

Goldhaver&Brewer consideram que:

⁴⁵No one would argue against the idea that all teachers should be fully qualified; the question is whether conventional routes to licensure are more likely to prepare teachers.

[...]exigências rígidas para a licenciatura, que representam um regulador do mercado de trabalho de professores, podem desencorajar indivíduos que seriam professores efetivos a entrar na profissão (BALLOU & PODGURSKY, 1998). Esta é uma preocupação particular hoje dada a escassez crescente de professores especialistas⁴⁶.

De acordo com Lessard, esse debate opõe duas concepções, ou modelos, sobre como classificar um professor de qualidade, aqueles que defendem o pressuposto do professor “competente”, nomeados de “profissionalistas”; e aqueles que defendem a ideia do professor “eficaz”, nomeados de “desregulamentaristas”.

Para o autor não há como negar que esses dois modelos não devem se opor, porque parece natural que um professor competente seja eficaz e vice-versa. O grupo da profissionalização, composto por aqueles chamados por Lessard de “adeptos do ensino competente”:

[...] resistem a uma responsabilização, que lhes parece excessiva, dos professores e a uma concepção, que lhes parece reducionista, da missão do professor. Mas tudo leva a crer que estes estão na defensiva, tentando limitar os avanços dos primeiros, muito conectados ao tempo político e ideológico e às redes poderosas.”(LESSARD, 2009, p. 66).

Neste sentido, os partidários do ensino eficaz, ou o grupo dos desregulamentaristas, que consideram secundárias as considerações de estatuto de professor, acreditam relevante:

⁴⁶*[...]strict licensure requirements, which represent a regulation of the labor market for teachers, may discourage individuals who would be effective teachers from entering the profession (BALLOU & PODGURSKY, 1998). This is a particular concern today given growing shortages of teachers in particular fields.*

[...] tudo o que contribui para uma valorização incondicional dos "produtos" e dos resultados mensurados. Este grupo procura romper o monopólio das faculdades de educação em matéria de formação dos professores e dos acessos ao ensino. Eles propõem igualmente programas alternativos de formação, de vias múltiplas de certificação e de acesso à profissão. E eles queriam deslocar uma parte do poder da universidade em direção ao estabelecimento e às direções das escolas (LESSARD, 2009, p. 67).

4.A Certificação sob a perspectiva dos Profissionais

Para exemplificar o posicionamento dos profissionais, vale ressaltar a relevância que a mídia deu ao relatório intitulado **What Matters Most: Teaching for America's Future**, que teve como diretora executiva Linda Darling-Hammond. Este trabalho foi publicado pela *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF)⁴⁷ em 1996. A NCTAF é uma instituição privada, e que tem o apoio de diversas fundações⁴⁸. De acordo com *The Abell Foundation 2001*, o objetivo do NCTAF é "profissionalizar" o ensino e enfatizar a formação formal de professores. Embora NCTAF reconheça a existência de vários caminhos alternativos para o ensino, não apoia a desregulamentação da profissão. A única rota alternativa que subscreve

⁴⁷ <<http://www.nctaf.org/>>.

⁴⁸ NCTAF desfruta do generoso apoio das seguintes organizações filantrópicas, patrocinadores e agências de governo: Atlantic Philanthropies, Fundação AT & T, Bell South, Fundação Bill e Melinda Gates, a Carnegie Corporation de Nova York, a FIPSE, Fundação Ford, a Goldman Sachs Foundation, Fundação Joyce, Fundação Knowledgeworks, Fundação MetLife, Parceiros na Aprendizagem da Microsoft, Serviço Nacional de Avaliação, National Science Foundation, Fundação NEA, Pearson, da Fundação Rockefeller, Fundação Spencer, Texas Instruments, Fundação Wachovia, Washington Mutual e Teachers College da Columbia University.

são as mais tradicionais, ancoradas nos programas formais de preparação de professores nas universidades.

Para realizar sua proposta de investigação e estudos instaurou uma comissão que trabalhou norteada por três premissas: (1) que aquilo que o professor sabe e pode fazer caracteriza-se por ser uma grande influência sobre o que os alunos podem aprender; (2) que recrutar, preparar e manter os bons professores é uma estratégia fundamental para a melhoria e aperfeiçoamento da escola; (3) que nenhuma reforma dos sistemas de ensino terá sucesso se não houver foco na criação de melhores condições para que os professores possam ensinar bem. No ano de 1996 esta comissão propôs que, até o ano de 2006, os alunos dos EUA deveriam ter um ensino melhor, e que este ensino deveria ser encarado como um patrimônio. Para essa comissão, o ponto chave e fundamental da questão educativa relaciona-se ao fato de que os bons professores são aqueles que conhecem o conteúdo que vão lecionar e conseguem vivificá-lo para que os alunos realmente aprendam.

Após dois anos de estudos, foram encontradas algumas barreiras que impediam a educação americana de ter alta qualidade e atingirem objetivos idealizados: as baixas expectativas para as performances dos alunos; normas difíceis de serem aplicadas aos professores; falhas na preparação dos professores; recrutamento pouco eficiente; introdução inadequada dos professores iniciantes na carreira; falta de desenvolvimento profissional e boa remuneração para

os docentes que mostram conhecimento e habilidades. Para essa comissão, as escolas estão estruturadas mais para o fracasso do que para o sucesso.

A partir destas conclusões, ofereceram cinco recomendações para a obtenção de bons resultados educacionais, conforme exposto nos cinco itens que se seguem.

No item I – *seriedade sobre as normas, tanto para alunos como para professores* – o intuito foi o de estabelecer um quadro de normas para cada Estado, insistir na acreditação em todas as escolas de educação. Isso significa que as instituições precisam passar por um processo de avaliação para obter a garantia de qualidade. Também há a preocupação em licenciar professores e utilizar a demonstração de performances, que incluem testes de conteúdo e conhecimento de matéria, conhecimento de ensino e conhecimento de habilidades. Outra sugestão importante refere-se à utilização do *National Board Standard* como referência para as realizações no ensino.

No item II foi sugerida a preparação e desenvolvimento relevantes para o desenvolvimento dos professores; orientar que se deve procurar organizar a educação dos professores e programas de desenvolvimento profissional em torno das normas para professores e alunos; desenvolver extensões, níveis de graduação de preparação de professores que forneçam estágio de um ano em escola de formação profissional. Também foi sugerida a criação de fundo para programas de tutoria para professores iniciantes, com avaliação de habilidades de

ensino e criação de recursos estáveis e alta qualidade para o desenvolvimento profissional.

No item III, há referência a retenção, recrutamento e colocação de professores de qualidade em todas as salas de aula, com a ideia de melhorar a capacidade dos distritos para pagamento de bons professores, insistindo-se na contratação apenas de “bons” professores; redesenhar e simplificar as contratações dos distritos; eliminar as barreiras de mobilidade dos professores.

No item IV, verifica-se a sugestão de encorajamento e recompensas para os conhecimentos e habilidades dos professores. Nesse sentido, deve-se procurar desenvolver um plano de carreira para o ensino ligado aos sistemas de avaliação e compensação que recompensem conhecimentos e habilidades e possam afastar os professores incompetentes. No que se refere à certificação, o intuito é o de estabelecer metas e aprovar incentivos para o Conselho Nacional de Certificação em cada Estado e distrito. O objetivo é certificar 105.000 professores nesta década, um para cada escola nos EUA.

No item V, sugere-se a criação de escolas organizadas para estudantes e professores de sucesso, enfraquecendo as hierarquias e realocando recursos para enviar mais dólares para as linhas de frente das escolas. Isso significa investir mais em professores e tecnologia e menos no pessoal não docente. Outra sugestão foi a de fornecer capital de risco sob a forma de subvenções desafiadoras para a

aprendizagem do professor vinculada à melhoria escolar e recompensas para os esforços das equipes que conduzam uma prática melhorada e uma maior aprendizagem. Finalmente, selecionar, preparar e reter diretores que entendem de ensino, aprendem e que podem liderar as altas performances escolares (NCTAF, 1996, p. 11).

Esse documento aponta que muitos professores iniciantes não são qualificados para exercer o trabalho docente. Também enfatiza a relevância do domínio dos conteúdos por parte dos professores, bem como a habilidade de ter estratégias pedagógicas para ensinar. O que mais chama atenção no documento é a contumácia de que todos os professores devem ter formação em uma “escola de educação”. A principal preocupação refere-se aos professores com licenças temporárias, provisórias ou de emergência ou, sobretudo, nenhuma licença: o pressuposto é que “[...] *licenciatura convencional representa algo com o qual se deve ter preocupação*” (NCTAF, 1996).

Na conclusão do relatório, há um apelo enfático para todos aqueles envolvidos de forma direta e indireta com a questão da educação, governadores, legisladores, departamentos de educação dos estados, associação de professores. Os pedidos endereçados a esse grupo relacionam-se à construção de um consenso para ações federais, estaduais e municipais que consistem no desafio de alinhar as políticas e os financiamentos com vistas ao licenciamento, a certificação, ao recrutamento e à recompensa de bons professores. Sugere-se que muita atenção seja dada à necessidade de aprovação de uma

legislação que conceda 1% do orçamento total dos Estados para a educação de alta qualidade, baseada em padrões de desenvolvimento profissional. Recomenda-se melhoria na preparação de professores por meio da acreditação profissional; que os programas considerados “fracos” sejam fechados e se faça o cancelamento do financiamento para aqueles que não realizarem melhorias ao longo de certo período.

Outros pedidos se relacionam ao desenvolvimento de programas de bolsas para que alguns candidatos possam ter altas performances em áreas com necessidades específicas e à condução de uma auditoria anual das políticas estaduais ao ensino de alta qualidade. Na esfera federal, espera-se surgir uma política com vistas à profissão docente tal qual aquela que apoiou a construção e aprimoramento da profissão médica de alta qualidade, com o oferecimento de bolsas de estudos e empréstimos. Sugere-se a criação de um trabalho em escolas tal qual as residências médicas nos hospitais, que seriam, então, como “residências de ensino”.

Ao Congresso foi feito o pedido de apoio para financiamento integral às propostas de recrutamento de professores qualificados em todas as comunidades para consolidar as iniciativas de melhorias na formação de professores e a criação de escolas de desenvolvimento profissional. Aos Conselhos Estaduais de Educação recomenda-se serem eliminadas todas as possibilidades de permissão da redução dos padrões de ensino, incluindo as licenças de emergência e rotas alternativas.

Há também, no relatório, pedidos ao grupo dos presidentes de universidades, reitores e professores universitários, aludindo-se à criação de programas de alta qualidade para a preparação de professores, diretores e educadores. Esses programas devem incluir estágios em escolas públicas, na forma de uma parceria entre as instituições, possibilitando a ampliação e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a promoção da renovação simultânea da escola e da formação de professores. O relatório também recomenda o reconhecimento de que preparar professores é uma tarefa da universidade como um todo. Isso significa cursos de alta qualidade nas artes, ciências e em outras áreas também. É necessária ainda a garantia de que os professores possam trabalhar em conjunto com outras áreas das universidades, e que possam aprender sobre novas estratégias e tecnologias.

Outra sugestão importante relaciona-se à possibilidade de que o desenvolvimento profissional dos professores venha ocorrer em parceria com as empresas. A ideia é que estas organizações podem trazer uma contribuição substancial por meio da partilha de conhecimentos e *expertise* que prepare os professores para a gestão de pessoas e tomada de decisões compartilhadas. Esse tipo de preparo pode ser realizado também na indústria, por meio de “cargos de verão”, em que os professores atualizem seus conhecimentos e habilidades.

Os diretores das escolas são desafiados a ajudar a criar uma nova “organização de aprendizagem”, recriando o papel do professor e

desenvolvendo-se como uma liderança que oferece novas possibilidades de trabalho e aprendizagem compartilhadas com os alunos, pais e funcionários da escola. Insinua-se que os diretores devem ser corajosos para programar novas estratégias de equipes, repensar horários, realocar pessoal, tudo em nome da contínua e eficaz aprendizagem dos alunos. Também deveriam incentivar a pesquisa e a investigação dentro da escola para desenvolver estratégias de aperfeiçoamento, trabalhar com instituições que adotam os padrões profissionais de licenciamento na educação utilizando os mesmos padrões para contratação e avaliação de professores.

Aos professores, cujas “vozes poderosas são absolutamente essenciais” (1996, p. 128) há o pedido de que assumam a responsabilidade de fazer com que as políticas propostas possam ser adotadas e que possam apoiar professores iniciantes orientando e supervisionando os pares, como mentores. O relatório ainda sugere que os professores adotem e façam cumprir os padrões de qualidade de ensino e estabeleçam o *National Board Certification* como um objetivo pessoal, bem como possam promovê-lo dentro das escolas. Outro pedido refere-se aos esforços para encorajar jovens promissores e brilhantes a ingressar na carreira docente, evitando o discurso recorrente: “Você é muito esperto para ser um professor”. Em vez disso, há que se afirmar: “Você é muito esperto para não ser um professor”. Aos professores aspirantes indica-se que procurem, para sua formação, programas com altos padrões e que tenham o compromisso de melhorar o ensino e aprendizagem. Devem buscar, como tutores,

professores que sejam certificados pelo *National Board*, que tenham liderança e habilidades para inspirar a dedicação ao ensino de qualidade.

Finalmente, recomenda-se aos sindicatos e associações de professores que se unam para a criação de uma associação de profissionais focados na melhoria do ensino. Aos pais, a conscientização de que devem exigir um ensino de qualidade para seus filhos, que examinem as qualificações de suas escolas e dos profissionais que nelas atuam. Convidam aos alunos de todas as idades, o futuro da América, a tomarem sua própria educação como algo muito sério, entendendo que os altos padrões de ensino são necessários para se ter sucesso, sendo imprescindível a contribuição individual para sua própria aprendizagem e para a dos outros.

5. A certificação sob a perspectiva dos desregulamentaristas

Para ilustrar o debate acadêmico sobre a certificação de professores sob a perspectiva dos desregulamentaristas, foram utilizados autores como Dale Ballou e Michel Podgursky, com o relatório **The case against teacher certification** (BALLOU & PODGURSKY, 1998). Outro relatório pesquisado foi o chamado **Teacher Certification Reconsidered: Stumbling for Quality** (The Abell Foundation, 2001), elaborado por Dominic Brewer, Dan Goldhaber, Eric Hanusheke e outros autores. Tentam desqualificar e desconstruir as teses e pesquisas que valorizam e qualificam a formação formal de professores e o sentido dado pelo grupo da profissionalização à certificação.

5.1 O caso contra a certificação de professores

Em **The case against teacher certification** (BALLOU & PODGURSKY, 1998), os autores afirmam que o relatório **What Matters Most: Teaching for America's Future** (1996) da NCTAF foi saudado pela mídia como um "*pronunciamento contundente à nação*" por tratar de um tema que já vinha sendo discutido desde o lançamento do relatório **A Nation at Risk**: a qualidade dos professores para o futuro da nação. Entretanto, eles são categóricos em afirmar que grande parte das pesquisas citadas neste relatório são insuficientes e foram mal aplicadas.

Neste trabalho, os autores oferecem dados que a mídia não divulgou. Por exemplo, relatam que a comissão constituída pelo NCTAF para elaboração do relatório não possuía nenhuma pessoa "eleita" para tal função e que muitos dos membros vieram das maiores organizações educacionais e dos dois maiores sindicatos dos professores o *National Education Association* (NEA) e *American Federation of Teachers* (AFT). Outra questão levantada refere-se ao fato de que, muito embora o NCTAF tivesse a pretensão de representar o interesse público na educação, a comissão criada incluía líderes de organizações privadas que se beneficiariam muito, teriam um impacto econômico substancial e direto com a aprovação das recomendações. Dentre essas organizações, o *National Council for*

Accreditation of Teacher Education (NCATE)⁴⁹ e o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS). A NCATE oferece um abrangente plano para “profissionalizar” o controle do ensino, bem como estabelece normas para treinamento, contratação e promoção dos profissionais. Também determina as reformas curriculares necessárias para a atualização da “força de trabalho dos professores”. Um elemento chave do programa elaborado pela comissão apela para que todos os programas de formação de professores cumpram os “padrões profissionais ou fechem as portas”, e para realizar esse feito a comissão sugere a acreditação do NCATE.

O NCTAF promoveu suas propostas emitindo um relatório sobre a classificação de cada Estado nos exames nacionais. Foi um dispositivo eficaz para pressionar os Estados com baixos escores a cederem às suas recomendações. Também dentro do Governo Federal, as atividades desta organização cresceram muito, a comissão travou estreita relação de trabalho e colaboração com os legisladores do Congresso a época:

A recente atividade dentro do governo federal indica que a influência do NCTAF está crescendo. A comissão tem trabalhado em estreita colaboração com os legisladores nas seções do atual Congresso em contas que afetam a formação e recrutamento de professores. Foram gastos trinta e cinco milhões de dólares em fundos federais para apoiar os esforços do NBPTS para certificar professores. O orçamento do Presidente Clinton propõe 105 milhões de dólares a mais nos próximos cinco anos (BALLOU & PODGURSKY, 1998, p. 19)⁵⁰.

⁴⁹ <<http://www.ncate.org/>>.

⁵⁰ *Recent activity within the federal government indicates that the NCTAF's influence is growing. The commission has worked closely with legislators in the current session of Congress on bills affecting teacher training and recruitment. Thirty-five million dollars in federal funds have been spent to support the efforts of the National Board for Professional Teaching Standards to certify*

Outros investimentos com o dinheiro público foram realizados neste contexto. O que surpreende os autores é que, primeiramente, a administração pública americana gastou o dinheiro do contribuinte para promover uma organização que se propõe a identificar e promover um ensino de qualidade muito embora ainda não houvesse garantias e pesquisas que comprovassem este feito. Outra questão levantada é que o NBPTS faz parte de um consórcio de 25 organizações, e o NCTAF e as principais organizações alinhadas com ele são todas membros deste consórcio, trata-se uma *“circunstância que compromete fortemente a objetividade do ‘estudo’”*(BALLOU & PODGURSKY, 1998, p. 20)⁵¹.

Outra questão abordada pelos dois autores relaciona-se às indicações realizadas pela Comissão do NCTAF que incidem sobre a melhoria ou aprimoramento da formação docente em detrimento do recrutamento de pessoas com mais *expertise* e talento para a profissão. Essa distinção tem implicações importantes, já que, para se recrutar pessoas mais talentosas para a profissão docente, as políticas deveriam ser moldadas com esse fim, e no entendimento deles, tais políticas poderiam também incluir formas de abrir a profissão para indivíduos competentes e capazes, mesmo que não tivessem completado a formação formal como professores. Afirmam que as

master teachers. President Clinton’s 1998 budget proposes \$105 million more over the next five years.

⁵¹ [...] *a circumstance that strongly compromises the objectivity of the forthcoming “study”.*

propostas elaboradas pela NCTAF restringem, ou colocam barreiras, à entrada de pessoas talentosas no ensino. Neste argumento fica declarada a visão desregulamentarista dos autores.

O exemplo citado refere-se à obrigatoriedade de acreditação NCATE. Esta indicação pode ser muito custosa para pequenas faculdades que ficariam vulneráveis às grandes, e talvez tivessem que fechar suas portas. A implicação direta disso favoreceria que a “oferta” de professores fosse dominada por grandes “fábricas de diplomas” (BALLOU & PODGURSKY, 1998, p. 25). Outra questão apontada é que a experiência e a maturidade são fatores que tornam os candidatos atraentes para o ensino e por isso alguns Estados adotaram rotas alternativas de certificação facilitando a entrada dessas pessoas na profissão. No entanto, o NCTAF prefere que as pessoas que pensam em mudar de profissão gastem um ano ou mais se preparando para dar aulas. Essa trajetória pode ser desestimulante para os futuros ingressantes na carreira que têm conhecimentos, experiência e *expertise* que poderiam ser excelentes professores.

5.1 Questionamento sobre a eficácia do NBPTS

No artigo *Defrocking the National Board: will the imprimatur of Board Certification professionalize teaching?* (2000), Michael Podgursky realiza um estudo que avalia e questiona a eficácia do NBPTS. Naquela época, já havia ocorrido um investimento de US\$ 200 milhões por parte de fundações, governo federal, distritos escolares e escolas privadas no programa de certificação de professores. Também já haviam sido divulgados alguns estudos dando conta de que alunos de professores certificados alcançavam resultados superiores em detrimento dos que não os tinham. Podgursky questiona uma declaração pública da então presidente do NBPTS, Betty, proferida em 25 outubro de 2000. Nessa declaração ela e os apoiadores do programa cumprimentavam os supostos resultados: *“Deem-nos – pais, autarquias e decisores políticos – a confiança absoluta de que os professores certificados pela NBPTS estão proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizado de alta qualidade”*⁵².

No entanto o autor é enfático ao afirmar que há muito menos nesse relatório do que aquilo que a imprensa insinua. Não há provas contundentes nem pesquisas confiáveis de que os profissionais capacitados pela NBPTS realizam um trabalho diferenciado, a ponto de interferir positivamente no desempenho dos alunos.

⁵² <http://www.education-consumers.org/research/briefs_0502.htm>.

Podgursky afirma que o NBPTS tentou assemelhar-se à certificação tal qual aquela exigida aos médicos para obtenção de licenças em uma das 24 especialidades médicas dos Estados e tenta vender a ideia que a certificação de professores é “*avançada e um sinal de especialização e excelência*”. O NBPTS tinha o objetivo de certificar 105.000 professores até 2006, e, no ano 2000, havia referências que cerca de 9.500 professores já tinham sido certificados e conquistado aumentos salariais substanciais. O pagamento de bônus, de fato, passou a ser uma realidade na vida dos profissionais com a certificação. Um exemplo disso foi o acordo assinado entre a Federação Americana de Professores e o distrito escolar unificado de Los Angeles, que concedeu um bônus de 15 % para os professores certificados pela NBPTS. A Florida ofereceu 10% de bônus por dez anos, acrescido de um adicional de 10% se o professor certificado concordasse em tornar-se mentor de outros professores. Ohio ofereceu um bônus de US\$ 2.500,00.

O autor pondera que mesmo após um gasto extraordinário de mais de US\$ 500.000,00 e três anos de pesquisa, a pergunta fundamental permaneceu sem resposta. O processo de certificação do NBPTS é uma forma válida e eficaz de identificar melhores professores do país? Ele acredita que não. Faz duras críticas à metodologia adotada pelos pesquisadores da comissão que *a priori* rejeitaram o uso de notas dos alunos como uma medida de desempenho dos professores alegando que:

[...]não é exagero afirmar que tais medidas têm sido citadas como a causa de todos os consideráveis problemas nacionais da educação dos jovens[...] e esta utilização como medida individual da eficácia e qualidade dos professores é particularmente inapropriada(PODGURSKY, 2001, p. 80).

Para medir a qualidade dos professores, os autores do relatório do NBPTS decidiram qualificar os bons professores por aquilo que sabem e fazem. Esse processo, dizem os autores do relatório, envolveu a síntese de uma análise que engloba mais de 200.000 pesquisas e estudos que foram resumidos em 13 princípios de um bom ensino, assim resumido: os professores experientes e especializados adotam uma postura de resolução de problemas para seu trabalho; visam à criação de um clima ideal e favorável em sala de aula para a aprendizagem; são apaixonados pelo ensino e aprendizagem.

A partir dessas premissas, os pesquisadores desenvolveram métodos para medir e marcar esses atributos em sua amostra de 65 professores (31 e 34 que passaram na avaliação do Conselho Nacional). De acordo com Podgursky existem vários problemas com a metodologia desenvolvida. Primeiramente, os autores do relatório do NBPTS utilizaram-se de “13 dimensões da experiência de ensino”, como critérios de avaliação em vez de notas dos alunos, baseados na “proposição duvidosa” de que 200.000 estudos forneceram a “base científica” para a prática daquilo que ele considera “padrões nebulosos de um bom professor”. Em terceiro lugar, com qual rigor metodológico os autores chegaram a medir “um clima ideal para o

aprendizado em sala de aula”? As tais 13 dimensões da prática docente não devem ser caracterizadas como critérios de medição válidas. Outra questão levantada por Podgurskyse relaciona às evidências significativas das diferenças socioeconômicas entre as salas de aula dos professores certificados pelo NBPTS e dos não certificados. Os professores envolvidos na pesquisa divulgaram que 44% de seus alunos vinham de famílias com pouco ou nenhum problema financeiro, enquanto apenas 8% relataram que seus alunos vinham de famílias sem condições de arcar com as necessidades básicas de alimentação, vestuário e moradia. Os dados finais dessa mensuração apontam que os professores certificados tinham duas vezes mais chances de ter alunos de famílias abastadas e poucas chances de ter alunos pobres.

5.2 Reconsiderações sobre a certificação de professores

O relatório **Teacher Certification Reconsidered: Stumbling for Quality**, elaborado pela *Abell Foundation*⁵³, instituição fundada há um século, que se dedica à valorização da qualidade de vida em Baltimore e em Maryland, em amplo e ativo comprometimento na educação pública, com o intuito de melhorar a vida das crianças pobres. Colaboraram na pesquisa e elaboração desse trabalho muitos pesquisadores voltados à linha da desregulamentação do trabalho docente, dentre os quais: Dominic Brewer, Dan Goldhaber, Eric Hanushek, Michael Podgursky.

O intuito da fundação Abell, com a elaboração do relatório, era de revelar as deficiências encontradas nas pesquisas que tentam vincular a certificação de professores com os bons resultados dos alunos. Para isso, pesquisadores renomados foram envolvidos no trabalho para analisarem os estudos, publicações, dissertações que tratassem da relação do preparo dos professores e o desempenho, ou realização acadêmica dos alunos. Foram remontadas as pesquisas de 50 anos atrás até os dias da realização do trabalho e foram encontrados cerca de 150 trabalhos que exploravam, ou tentavam explorar, a relação qualidade do professores com resultados dos alunos.

⁵³ <<http://www.abell.org/>>.

Dentre as deficiências levantadas sobre o trabalho que defende a certificação de professores, o relatório ressalta “*suagrosseiracapacidade paraassegurarqualidadeemqualquerconfiguração*”(The Abell Foundation, 2001)⁵⁴. As críticas relacionam-se à falta de provas qualificadas, ao fato de a investigação não ter sido submetida a opiniões relevantes, como necessitam as teses inéditas; não terem sido utilizadas as medidas padrões de desempenho de alunos; a falta de controle de variáveis-chaves, por exemplo, a relação do desempenho dos alunos e a pobreza, a dimensão pouco representativa das amostras para permitir uma generalização.

Há evidências, no texto, de que os autores desse relatório defendem a desregulamentação docente. Para eles, os defensores do processo de certificação de professores “desqualificamos candidatos não certificados” porque não possuem uma formação formal, e “teoricamente” não teriam os conhecimentos ditos “verdadeiros”, aqueles conquistados em uma faculdade ou em um programa de certificação. Para os autores “[...] a certificação é um processo inóspito, que impede de entrar na escola pública de ensino muitas pessoas capazes, que possuem poderosos atributos identificados para melhorar o desempenho do aluno”(The Abell Foundation, 2001, p. 5)⁵⁵.

Em Maryland, mesmo sem o embasamento em pesquisas sólidas e evidências de que as normas de certificação proporcionam melhoria na qualidade docente, o Departamento de Educação do Estado depositou uma considerável confiança no processo de certificação de professores e não

⁵⁴ *Its crude capacity for ensuring quality under any configuration.*

⁵⁵ *Certification is an inhospitable process, deterring from entering public school teaching many capable individuals who possess the most powerful attribute identified for raising student achievement.*

reconhece como um processo caro e demorado. Para validar essa confiança, o Estado cita 12 estudos nacionais, boletins e artigos. No entanto, os autores do relatório apontam que três desses estudos podem ser qualificados como uma “tentativa, ainda sem sucesso”, e os nove restantes não trazem quaisquer referências e as pesquisas são ambíguas.

Parece que, nesse Estado, existe um excesso de regulamentação, não muito diferente de outros, que lista 66 tipos de certificados de ensino dentre seus regulamentos. Esse fato contrasta com as exigências relacionadas à medicina, direito, contabilidade e odontologia, para os quais se emite apenas uma única licença. As regulamentações de Maryland são consideradas “as mais rigorosas que qualquer umas das quinze regiões dos EUA”⁵⁶, e o “excesso de regulamentação” desencoraja candidatos potencialmente excelentes que poderiam se tornar professores.

Em contraste à sua política de regulamentação de professores de escolas públicas, Maryland não regula os professores de escolas religiosas e particulares nem regula as faculdades de ensino ou universidades públicas ou privadas. Face a esta disparidade e a falta de investigação para apoiar a sua regulamentação o zelo de Maryland para certificar os professores das escolas públicas não parece basear-se na premissa que a certificação possa assegurar a qualidade dos professores, mas sim em proteger o poder exercido pelas instituições educacionais do Estado e organizações de professores, como Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América (NCATF) e a National Conselho para a Acreditação de Professores Educação (NCATE). Seus esmagadores interesses estão alinhados com a regulamentação rígida do Estado da profissão docente (The Abell Foundation, 2001, p. 7)⁵⁷.

⁵⁶ Maryland's regulations as 'the most stringent' of any of its fifteen regions located across the United States.

⁵⁷ In contrast to its policy regulating public school teachers, Maryland does not regulate private and parochial school teachers; nor does it regulate teaching faculties at either public or private colleges and universities. Given this disparity and the lack of research to support its regulations, Maryland's zeal for certifying public school teachers does not appear to be premised on certification's ability to assure teacher quality, but rather on protecting the power wielded by the State's education establishment and national teacher organizations such as the National Commission on Teaching and America's Future (NCATF) and the National Council for the

Diante desse quadro, o grupo de pesquisadores que elaborou o relatório sugere algumas recomendações ao estado de Maryland para reforma do sistema de ensino: eliminação dos requisitos de certificação de professores em troca de regras mais simples e flexíveis para entrada na profissão docente, dentre as quais: um bacharelado, boa pontuação em um exame que avalia a habilidade verbal do candidato. Para profissionais do ensino primário, os conhecimentos básicos e habilidades necessárias para a tarefa, e para os professores secundários, o conhecimento necessário do conteúdo especializado. Também sugerem que as decisões de contratações dos professores estejam nas mãos dos diretores das escolas, os quais, por meio de métodos produtivos, devem ajudar os professores a adquirir as competências de ensino. O Estado e os distritos escolares devem responsabilizar esses líderes pelos resultados. De acordo com o relatório, mesmo que essa autoridade delegada aos diretores possa falhar, os resultados não serão mais falíveis do que aqueles que seriam encontrados se à máquina burocrática do Estado, baseada nas normas de certificações, couber decidir quem pode ou não ensinar. *“Uma reforma desse tipo representa uma ameaça direta às faculdades de educação e outros grupos educacionais que se beneficiam de um*

Accreditation of Teacher Education (NCATE). Their overwhelming selfinterest is aligned with rigid state regulations of the teaching profession.

*processo de certificação falho. [...] Reinventar é ordem” (The Abell Foundation, 2001, p. 8)*⁵⁸.

Para os autores não há nenhuma pesquisa confiável que suporte a certificação de professores como um processo regulador de qualidade e como barreira de entrada para o ensino. É uma falsa premissa, não passa de “mais um título” que pode ser oferecido aos professores, não pode nem deve ser caracterizado como o único meio de promoção das competências profissionais necessárias para a docência. Não há como comprovar que esse mecanismo favoreça o desenvolvimento das capacidades individuais ou desperte a curiosidade intelectual e a criatividade, tampouco pode ajudar ou facilitar a existência de afinidade pelas crianças ou gerar habilidades para o ensino.

No relatório, ressalta-se que a certificação traz uma aproximação muito insípida sobre quais seriam as “qualidades” do bom professor e como identificar um professor qualificado. Por tudo isso, a ausência da certificação não deve ser um impedimento para o acesso dos candidatos não certificados à profissão, sendo injustificáveis as razões por não aceitá-los na profissão. Em suma, os autores do relatório afirmam que há grande deficiência na investigação sobre a qualidade dos professores e, nesse contexto, prejudicam-se os alunos mais desfavorecidos economicamente, aqueles que mais dependem das oportunidades de um ensino público de alta qualidade.

Uma conclusão contundente dessa investigação é que não há nenhuma evidência sobre a eficácia da formação inicial de professores.

⁵⁸ *Such an overhaul represents a direct threat to schools of education and other education groups that benefit from the flawed certification process [...] Reinvention is an order.*

Colocam-se em cheque os autores que defendem tal ideia, como Linda-Darling Hammod. Além disso, consideram que os sistemas de ensino não devam recompensar financeiramente os professores pela obtenção de certificados ou mestrados como valoração da formação inicial.

Dada a incapacidade que as formações formais de preparação de professores têm para produzir resultados mensuráveis, os responsáveis políticos devem ser céticos quanto a uma estratégia de melhoria de ensino baseada em mudanças na educação formal. Murnane conclui: Ensinar não é simplesmente um processo que consiste na aplicação de técnicas de codificação e princípios que podem ser desenvolvidas em laboratório ou aprendidas em uma sala de aula universitária. As habilidades essenciais são adquiridas através da experiência⁵⁹.

Em outras palavras, a questão não é se existe ou não um conjunto de habilidades ou conhecimentos que os professores precisam possuir para serem eficazes, mas o “como” os professores podem melhor adquiri-los. Os autores consideram que “saber ensinar bem” é uma aquisição de conhecimento que se dá lado a lado com a experiência em sala de aula e que pode ocorrer por meio de programas de formação de professores que visam à tutoria do candidato durante o primeiro ano em serviço. Essa estratégia pode revelar-se muito mais eficaz na formação de novos professores e não impede que indivíduos brilhantes, talentosos e capazes entrem na profissão docente.

⁵⁹ *Given the inability of formal teacher preparation to produce measurable results, policymakers should be skeptical about a strategy for improving teaching that relies on changes in formal preservice education. Murnane concludes: Teaching is simply not a process that consists of application of codified techniques and principles that can be developed in the laboratory or learned in the university class. The critical skills are acquired through experience.*

6. Conclusão

Foram amplas e decisivas as transformações provocadas pela revolução informacional, a globalização, e outras tantas implicações geradas pelo desenfreado desenvolvimento capitalista no mundo. A decorrência dessas mudanças coloca nossa civilização diante de um novo paradigma: a revolução do conhecimento, que vem provocando mudanças culturais, sociais e, principalmente, mudanças nas relações e exigências do mundo do trabalho. Para Alvin Toffler, no livro **A Terceira Onda**, essas transformações ocorrendo na “*velha civilização na qual muitos de nós crescemos*”, fomentam o surgimento de uma “*nova civilização*” que desafia as nossas velhas pressuposições:

Velhos modos de pensar, fórmulas antigas, dogmas antigos e antigas ideologias, por mais acalentadas e por mais úteis que tenham sido no passado, não mais se adaptam aos fatos. O mundo que está emergindo rapidamente do choque de valores e tecnologias, novas relações geopolíticas, novos estilos de vida e novos modos de comunicação, exige ideias e analogias novas, novas classificações e novos conceitos. Não podemos enfiar o mundo embrionário de amanhã em cubículos convencionais(TOFFLER, 1998, p. 16).

Em tese, essas novas necessidades, para as quais essa “nova” civilização tem que estar adaptada e adequada, necessita de um novo modelo

de educação e isso implica uma revolução nos sistemas educativos. Os anos de 1990 foram marcados por estudos e pesquisas que procuraram evidenciar a ineficiência da escola no cumprimento da demanda dessa revolução. Cabia à escola a tarefa da formação do novo perfil profissional desejado para atender o pleito do mercado de trabalho e muitos relatórios concluíram que esta formação não estava alinhada às necessidades pressupostas. A escola precisava se adequar para deixar de formar a mão de obra obsoleta do passado e cumprir as novas exigências e necessidades da atualidade.

O novo modelo exige "um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e de produção", não apenas no que diz respeito à atividade produtiva em si, mas também no campo político, ético e estético, ou seja, um novo disciplinamento do comportamento em relação a valores, sentimentos e atitudes (GRAMSCI, 1991, p. 382).

Nesse sentido o “profissional ideal”, é hoje, bem diferente daquele preconizado e formado no passado. A escola formou, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente (CURY, 1985, p. 62), educou, por longo tempo, um tipo de perfil até então considerado “desejável”, já que “formatava” os sujeitos para serem obedientes, passivos, pouco reflexivos. Diante das novas exigências do mercado de trabalho, a representação do profissional desejável passa por grande transformação: os indivíduos precisam ser dotados de um modelo mental muito mais flexível e abrangente, precisam ter diversas competências e habilidades pessoais e profissionais, bastante diferenciadas daquelas necessárias em um passado muito próximo; precisam ser criativos, protagonistas, eficazes e autônomos na elaboração de planejamentos e projetos; colaborativos, muito embora seja desejável que tenham espírito de liderança.

Estas novas competências exigem uma educação que ensina os alunos a formularem os seus próprios problemas, se organizarem, e perseverarem em projetos complexos ao invés de passivamente preencherem planilhas. Eles demandam maestria em avançados assuntos e áreas de conteúdo, pesquisa, e habilidades de pensamento anteriormente ensinado somente aos estudantes que eram dirigidos para os melhores colégios. E eles exigem salas de aulas em que os alunos aprendam a trabalhar juntos com sucesso em equipes, em vez de sozinhos em seus assentos (NCTAF, 1996, p. 20)⁶⁰.

Diante desse quadro, faz-se necessário que a escola promova a formação de pessoas proativas, autônomas, hábeis em planejar e organizar seu próprio trabalho, que tenham alto nível de *know-how* técnico, científico e acadêmico, que saibam lidar com a multiculturalidade, que tenham preparo e autonomia para trabalhar com a complexidade, que sejam reflexivas e críticas.

Contudo, essa questão estabelece um grande paradoxo: esse mesmo universo econômico/corporativo, que, hoje em dia, exige esse novo perfil profissional, e que acusa a escola de mal qualificada para a preparação e educação dos indivíduos, é, justamente, aquele que ajudou a constituí-la no passado, que a modelou para preparar os sujeitos obedientes e passivos, hábeis no “preenchimento de planilhas”.

Como transformar o antigo nesse novo modelo escolar preconizado?

⁶⁰*By the early 1990, most assembly-line manufacturing jobs had disappeared from the United States. [...] The ‘knowledge work’ jobs that are replacing them require people to plan and organize much of their own work, manage teams, and use high levels of technical know-how. these new skills require an education that teaches students to frame their own problems, organize themselves, and persevere in complex projects rather than passively filling in worksheets. The demand mastery of advanced subject area content, research, and thinking skills formerly taught only to students thought to be headed for the best colleges. And they require classrooms in which students learn to work together successfully in teams rather than alone at their seats.*

Parte da vasta produção das últimas décadas sobre a qualidade e excelência da educação aponta a figura do professor como protagonista desta mudança. A excelência de seu trabalho emerge como um dos elementos primordiais para as conquistas preconizadas. A formação docente torna-se um dos principais focos das discussões educacionais e as políticas públicas que esquadrinham o aprimoramento do trabalho deste profissional têm alta prioridade nas agendas governamentais. Muitas políticas públicas com foco no professor estão sendo efetivadas em vários países do mundo, dentre as quais a Certificação de Professores.

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas demandas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade(FREITAS H. C., 2003, p. 1097).

A mensagem que os sistemas de ensino emitem ao consolidarem a Certificação de Professores é a relevância atribuída à dimensão estratégica na formação das novas gerações, ressaltando a responsabilidade do professor nesta tarefa. Um quadro que se desenha a partir de então são as tentativas de regulação da profissão docente por meio 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 (DUBOC & SANTOS, 2011, p. 3).

Essa forma de controle e regulação pode, de alguma forma, incorrer na perda da autonomia do profissional docente, o profissional que deve ser percebido:

[...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática [...] o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (ALTET, 2001, p. 25/26).

Para Freitas (2003), a ideia da certificação dos professores não faz avançar a relevância da formação e da profissionalização do magistério; pelo contrário, ela pode ser danosa ao processo de flexibilização do trabalho, bem como incorrer na desprofissionalização, uma vez que o pagamento de bônus, vinculado a esse mecanismo, agrega uma concepção de caráter meritocrático que acirrará a competitividade, processo contrário e inibidor da construção de um *“[...] trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas” (FREITAS H. C., 2003, p. 1114).*

Parece mais fácil e cômodo promover a desqualificação do profissional *“[...] responsabilizando – mais uma vez – exclusivamente os professores pelo insucesso e/ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica” (FREITAS H. C., 2003, p. 1112)* do que elaborar uma revisão das estruturas e padrões que a escola vem produzindo e reproduzindo no último século. A responsabilidade cobrada dos professores é a de transformar e transcender a qualidade da educação. No entanto, não lhes é oferecida a confiança e a valorização necessária por seu trabalho; tampouco, por sua formação,

apresentada pelo próprio Estado ou por entidades credenciadas e avaliadas por ele mesmo. Em nenhum momento, os dirigentes desses sistemas assumem que a falência da qualidade do ensino pode estar relacionada aos antigos modelos estruturais e modo de operar da escola, que ainda guarda resquícios dos séculos passados, que são bastante distantes e divergentes da realidade na qual os alunos estão inseridos.

BIBLIOGRAFIA

ERIC CLEARINGHOUSE ON TEACHER EDUCATION WASHINGTON DC. ERIC DIGEST 11. 1986. In: Teacher Certification. <<http://www.ericdigests.org/pre-925/certification.htm>>. Acesso: janeiro 24, 2011,

ABELL FOUNDATION. **Teacher Certification Reconsidered: Stumbling for Quality**. In: The Abell Foundation. <http://www.abell.org/pubsitems/ed_cert_1101.pdf 2001>. Acesso: junho 13, 2011

AGÊNCIA BRASIL. Professores veem com preocupação exame nacional. In: CNTE: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4193:professores-veem-com-preocupacao-exame-nacional&catid=183:cnte-na-media&Itemid=200269 junho 2. 2010>. Acesso: julho 16, 2011.

AMERICAN BOARD FOR CERTIFICATION OF TEACHER EXCELLENCE. American Board. About ABCTE. <<http://www.abcte.org/about-abcte>>. Acesso: abril 14, 2011.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION PRESIDENTS' TASK FORCE ON TEACHER EDUCATION. In: To Touch the Future. American Council on Education <<http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/teacher-ed-rpt.pdf> 1999>. Acesso: maio 23, 2010.

BAHIA, G. d. LEI Nº 10.963 DE 16 DE ABRIL DE 2008. Salvador, Bahia, Brasil. Acesso: abril 16, 2008.

BALLOU, D., & PODGURSKY, M. "Reforming Teacher Preparation and Licensing: What is the Evidence"? In: Teachers College Record. <<http://www.umd.umich.edu/casl/natsci/faculty/zitzewitz/curie/TeacherPrep/105.pdf>> 2000, 9 13. Acesso: janeiro 17, 2011.

BALLOU, D., & PODGURSKY, M. 1998, Summer. The case against teacher certification. In: The Public Interest. <http://www.nationalaffairs.com/public_interest/detail/the-case-against-teacher-certification>. Acesso: junho 23, 2010.

BERTRAND, O. In: dominiopublico.gov.br. UNESCO - Avaliação e Certificação de competências e qualificações profissionais. 2005, novembro. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000292.pdf>>. Acesso: novembro 2, 2010.

CARNEGIE CORPORATION NEW YORK. Carnegie Corporation New York. In: Foundation History. <<http://carnegie.org/about-us/foundation-history/past-presidents/david-a-hamburg/> 2009>. Acesso: abril 27, 2011

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK. What Matters Most. In: Teaching for America's Future. New York: Carnegie Corp, 1996.

CASASSUS, J. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de Pesquisa, 2001, p. 7-28.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Câmara discute certificação de professores e currículo mínimo. In: <[cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)>: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=85 2007>. Acesso: julho 15, 2011.

CURY, C. R. **Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores**. In: <cesgranrio.org.br>. <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/53/31>> 2009, set/dez. Acesso: setembro 12, 2010.

ECONOMY, C. F. 1986. **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**. In: The Report of the Task Force on Teaching as a Profession". Washington, D.C. LINK E ACESSO

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, S. M. **O Impacto do Programa "Educar Para Vencer" no Desempenho de Dirigentes na Escola Pública Baiana: Estudo de caso Sobre Avanços e Possibilidades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

FREITAS. **Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente**. Revista ADUSP, 2004, p. 43-52.

FREITAS, H. C. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade, dezembro de 2003, p. 1095-1124.

GOLDHABER, D. D., & BREWER, D. J. **Does Teacher Certification Matter?** In: High School Teacher Certification Status and Student Achievement. Educational Evaluation and Policy

Analysis. <<http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/2/129> 2000, summer>. Acesso: julho 5, 2008.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

Harman, A. E. National Board for Professional Teaching Standards' National Teacher Certification. In: ERIC Digest. <<http://www.ericdigests.org/2002-3/board.htm>>. Acesso: abril 27, 2011.

IRIGOIN, M., & VARGAS, F. **Competencia laboral**: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor, 2002.

LÉON, A. G. Carnegie Challenge. Carnegie Corporation of New York. In: <<http://carnegie.org/publications/search-publications/?word=teacher+education>>. Acesso: janeiro 10, 2011.

LESSARD, C. **O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa "baseada em evidências"**. Linhas Críticas, 2009, p. 63-94. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1935/193514385004.pdf> Acesso: junho 20, 2011

McKINSEY&COMPANY. **How the world's best-performing school systems come out on the top**. <http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/_media/Reports/UKI/Education_report.ashx 2007, setembro>. Acesso: abril 9, 2009.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, 2000, p. 98-110.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada da Educação Básica. PORTARIA Nº 1.403. Brasília. 2003, junho 9.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Toda Criança Aprendendo. In: <dominiopublico.gov.br>. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf> 2003, junho>. Acesso: julho 12, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP 9/2001. Brasília. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP 9/2001. In: Portal MEC: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> 2002>. Acesso: junho 12, 2011.

NCTAF.ERIC - National Commission on Teaching and America's Future. What Matters Most. In: Teaching for America's Future: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED395931&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED395931 1996, Setembro 1996>. Acesso: janeiro 15, 2011.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OCDE. **Professores são importantes**: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, 2000.

PAGLIOSA, F. L., & DA ROSS, M. A. **O Relatório Flexner**: Para o Bem e Para o Mal. In: Scielo: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n4/v32n4a12.pdf> 2008, fevereiro 13>. Acesso: abril 16, 2011.

PAIVA, E. V., & ARAUJO, F. B. **A Política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe**. Educação, 2008, p. 217-222.

PETERSON, P. **Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?** In: Hoover Institution Stanford University: <<http://www.hoover.org/publications/books/8314> 2003, fev 26>. Acesso: outubro 20, 2011.

PODGURSKY, M. **Education Next**. In: Defrocking the National Board: <http://educationnext.org/files/ednext20012_79.pdf 2001, October>. Acesso: abril 13, 2011.

ROTHSTEIN, R. **"A Nation at Risk" Twenty five years later**. In: Cato Unbound: <<http://www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/a-nation-at-risk-twenty-five-years-later/> 2008, april 7>. Acesso: outubro 20, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação da Bahia. In: Avaliação de Desempenho na Carreira do Magistério: <<http://www.educacao.servidores.ba.gov.br/node/729> 2010, maio 12>. Acesso: junho 10, 2011.

SECRETARY OF EDUCATION UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform. In: A Nation At Risk: The Imperative For Education Reform: <<http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html> 1983, abril>. Acesso: abril 9, 2009.

SHIROMA, E. O. & EVANGELISTA, O. **A Mística da Profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 7-24.

SHIROMA, E. O. & SCHNEIDER, M. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. In: periodicos.uepg: <<http://www.periodicos.uepg.br> 2011, jan-jun>. Acesso: julho 16, 2011.

SILVA, T. T. "Teorias do currículo: o que é isto?" In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 11-17.

SOUZA, S. Z., & OLIVEIRA, R. L. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. In: Scielo: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf> 2003, setembro>. Acesso: outubro 20, 2011.

SYSTEMS AND PROCEDURES OF CERTIFICATION OF QUALIFICATIONS IN THE EUROPEAN COMMUNITY. In: ERIC: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED369905.pdf> 1993, Julho>. Acesso: maio 16, 2011.

SYSTEMS AND PROCEDURES OF CERTIFICATION OF QUALIFICATIONS IN THE EUROPEAN COMMUNITY. In: ERIC: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED369905.pdf> 1993, julho>. Acesso: maio 16, 2011.

TEACHER CERTIFICATION. 1986. In: ERIC Digest 11: <<http://www.ericdigests.org/pre-925/certification.htm>>. Acesso: junho 13, 2010.

THE ABELL FOUNDATION. **Teacher Certification Reconsidered**: Stumbling for quality. Baltimore: Abell Foundation. 2001.

TOFFLER, A. **A Terceira Onda**. 23^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

TROJAN, R. M. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares**: A estetização das relações entre trabalho e educação. Curitiba. 2005.

US DEPARTMENT OF EDUCATION. **College Accreditation in the United States**. In: US Department of Education (s.d.). <<http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>>. Acesso: outubro 25, 2011.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development**: an international review of the literature. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003.