

## Certificação do Professorado

Luiz Alberto Boing

BOING, Luiz Alberto. "Certificação do Professorado". in CENTRO PEDAGÓGICO PEDRO ARRUIPE. [www.pedroarripe.com.br](http://www.pedroarripe.com.br).

### 1. Introdução

Certificação é um termo pouco falado entre os professores, embora tenha profunda ligação com a possibilidade de uma profissionalização docente. Resolvi discutir o tema a partir da leitura de um texto de Helena Costa Lopes de Freitas, que trata da *certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Texto polêmico, bem escrito e bastante atual, propõe uma avaliação das políticas do governo Lula.

Tive dificuldades em levantar bibliografia pertinente. Tenho a impressão de que o tema praticamente só veio à tona a partir da Portaria Ministerial que criou o Exame Nacional de Certificação. Como a reação do professorado foi estrondosa – e posso dizer que a autora acima teve liderança significativa na resistência dos professores – a agenda governamental foi modificada. O adiamento dos primeiros exames e a modificação do projeto para enfatizar mais a formação continuada em detrimento das provas de certificação, deixou a impressão geral de que a lei da certificação não seria aplicada. Eu mesmo passei a acreditar que a idéia da certificação não sairia do papel. Mas o contato com outros autores, especialmente as abordagens em torno da profissionalidade, colocou novas variáveis que enriqueceram o diálogo. Assim, insisti em abordar o tema que, se considerados os assuntos correlatos sobre competência e profissionalidade, conta com uma bibliografia considerável.

Partindo de uma tentativa de conceituação de certificação, coloco o problema da certificação dos professores que veio à tona com a Portaria nº 1.403/03 do gabinete do Ministro da Educação. Discutindo especialmente com Freitas, acabo apontando vários limites presentes na sua argumentação. Entre outras coisas, procuro mostrar que o paradigma que sustenta o seu raciocínio está muito mais afeito à idéia de qualificação

profissional e que, introduzindo o termo profissionalidade, poderíamos alcançar maiores resultados no diálogo entre professores e Ministério da Educação ou, no mínimo, estaríamos dialogando a partir de um paradigma mais complexo, capaz de reconhecer o dinamismo do mundo do trabalho nos dias atuais.

## **2. O que se entende por certificação?**

É próprio das profissões zelar por uma adequada formação de todos os que pretendem exercê-las. Para isso estabelecem currículos universitários adequados e ainda, através de uma ordem profissional própria, costumam exigir provas de conhecimentos e habilidades para reconhecerem o profissional como tal. O resultado disso é a expedição de uma habilitação para o exercício profissional, sem o qual, dependendo da força da ordem, não se pode exercer legalmente a profissão. O advogado necessita a carteira da OAB, o médico o CRM, o engenheiro o CREA e assim por diante.

Em tempos passados esta habilitação inicial bastava. Os avanços tecnológicos, no entanto, trouxeram muitas transformações para os mais variados campos profissionais. Dessa forma, a formação inicial e a primeira habilitação já não são garantia de profissionalismo na sociedade da informação. Seria necessário acompanhar os profissionais ao longo de suas trajetórias, no exercício das profissões, para garantir que os mesmos consigam incorporar ao seu trabalho os avanços que compõem os saberes profissionais mais atualizados. Assim surge a certificação, que seria a expedição de sucessivas habilitações ao longo da carreira dos profissionais.

Savard (1999, p. 76) coloca a certificação como uma das funções de uma ordem profissional. São os próprios pares os mais capacitados para aferir uma avaliação profissional, que, dentro das funções apresentadas pelo autor, segue-se àquela que pensa programas de formação inicial e continuada. A certificação profissional deve estar inserida num ambiente de formação continuada, não tendo sentido sem a colocação das condições prévias de formação profissional.

Como a certificação tem validade limitada, esta deveria ocorrer mais vezes ao longo do exercício profissional. Assim, também se fala em recertificação, mostrando a complexidade do processo e remetendo a princípios que vão além do acompanhamento da formação continuada. Cordeiro, Romano e Santos (2004, p. 556), embora tenham como horizonte a área da saúde, sintetizam sete princípios gerais que devem

acompanhar os métodos de certificação e recertificação: efetividade, sendo capazes de apontar as qualidades e deficiências técnicas dos profissionais; validade local, onde, apesar de referências nacionais, devem avaliar o profissional no contexto em que desempenha as suas funções; transparência, que determina clareza e objetividade sobre o que está sendo avaliado; integralidade, princípio que remete ao desempenho profissional em equipe; consistência, para diminuir as possibilidades de variação de desempenho na avaliação; constatação, dando possibilidade para que auditorias externas possam contestar os resultados; e simplicidade, tornando as certificações e recertificações operacionáveis.

Mesmo com toda a sua complexidade, a certificação é referência cada vez mais recorrente nas políticas públicas, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Inúmeras reformas efetuadas nas mais variadas áreas profissionais têm entre seus compromissos a realização de certificação profissional. Da mesma forma como as empresas que buscam certificação de qualidade de seus processos e produtos, as corporações profissionais são levadas a realizar o mesmo com seus respectivos profissionais. Inclusive já existem inúmeros institutos que vêm se especializando não apenas na certificação empresarial, mas também na profissional. Uma rápida busca na Internet apontará facilmente uma diversidade considerável de serviços sendo oferecidos nesta área.

Dado este movimento, não podemos desconsiderar o tema da certificação no exercício da docência, embora ainda frágil tanto como profissão quanto como ordem profissional.

### **3. O problema da certificação de professores**

Desde a Lei 4.024/61, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existe a preocupação com uma avaliação dos cursos de formação profissional. A mesma preocupação volta à tona na Lei 9.131/95, que criou o atual Conselho Nacional de Educação. Mas o termo *certificação* entrou na legislação somente em 2002, com a Resolução nº 1 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Assim aparece na redação do artigo 16 dessa Resolução:

O Ministério da Educação, em conformidade com o § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de

Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Mas o debate sobre a certificação entrou plenamente em cena com a Portaria do Ministro da Educação nº 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, substituindo o exame nacional de cursos para as licenciaturas. O texto da lei é extremamente curto e, em suma, sobre a certificação, diz:

- a) o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica compreende o Exame Nacional de Certificação de Professores, os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação;
- b) o exame avaliará os conhecimentos, competências e habilidades dos professores em exercício nas redes de ensino e dos concluintes dos cursos de licenciatura, substituindo, para esses últimos, o chamado *provão*;
- c) a participação no exame dos concluintes dos cursos de licenciatura é obrigatória, sendo facultativa aos profissionais em exercício e aos concluintes dos cursos normais de nível médio;
- d) serão expedidos certificados aos aprovados de acordo com a sua área de proficiência, fazendo referência às especialidades;
- e) o certificado não será obrigatório para o exercício da docência e terá validade de cinco anos;
- f) as matrizes de conhecimentos, competências e habilidades que servirão de referência aos exames serão elaboradas e revistas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional;
- g) o MEC proporá a criação de uma bolsa federal de incentivo à formação continuada a todos os professores certificados que atuem nas redes públicas de ensino;
- h) a implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, começando imediatamente pelos professores da séries iniciais.

Assim que a portaria foi publicada, houve uma reação imediata de inúmeras associações de professores e pesquisadores da área educacional. Houve uma pressão para que o espírito da Resolução CNE/CP nº 1/2002 fosse respeitado, ou seja: que a elaboração de um Sistema Nacional de Certificação contasse com a participação dos organismos representativos dos professores.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>1</sup> fez ampla divulgação do texto legal e mobilizou os professores para que reagissem diante do que considerava uma ação isolada do MEC com base *numa pesquisa nacional* duvidosa, de caráter indutor, que mostrava uma concordância geral dos professores em relação à certificação. Entre outras coisas, denunciava a visão meritocrática da avaliação, a constituição de mecanismos de demissão ou exoneração de professores, procedimentos de discriminação em prejuízo de professores que tiveram precária formação inicial, implementação de um selo de qualidade e a falta de articulação das matrizes de referência para a certificação com as disposições legais sobre os currículos para o ensino fundamental e médio, além da incoerência do Partido dos Trabalhadores com o discurso participativo que mantinha antes de chegar ao governo federal.

Muita coisa se ouviu acerca da portaria ministerial que instituiu a certificação de professores. Inclusive a abertura da certificação a todos os portadores de diploma, ou seja, a franquia ao exame a uma parte considerável dos professores leigos, como uma forma de reconhecimento de uma realidade comum, principalmente no interior do país, que não consegue ser atingida pelos cursos de licenciatura. Os textos de Freitas (2003b, p. 1110 e 2004, p. 46), ao sintetizar o processo de certificação do MEC, induzem a esse erro de interpretação legal. No entanto, uma análise mais detalhada da lei exclui tal possibilidade, pois somente os portadores de diploma de licenciatura poderão submeter-se ao exame de certificação, como está explicitamente previsto no Art. 2º § 4º da Portaria Ministerial nº 1.403/03, do gabinete do Ministro da Educação.

Polêmicas à parte, a mobilização do professorado provocou a realização de encontros estaduais e o I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores, de 14 a 27 de agosto de 2003, os primeiros, e, nos dias 11 e 12 de setembro, o segundo. O I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores já apresentou algumas mudanças em relação ao que o MEC vinha

---

<sup>1</sup> A Circular nº 25/2003 da ANFOPE traz o texto **Formar ou Certificar?** – de onde sintetizo as principais questões levantadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

propondo<sup>2</sup>: inversão da ordem das palavras, colocando a formação continuada antes da certificação; apresentação das matrizes como referências para a formação continuada e não para o exame de certificação; e busca de consensos entre as entidades acadêmicas para o encaminhamento de propostas para as diretrizes.

Além das mudanças táticas acima, o MEC tomou a decisão de alterar sensivelmente o cronograma, adiando para data indefinida o primeiro exame a ser aplicado aos professores da educação infantil e ensino fundamental, que deveria ser realizado no ano de 2003. O adiamento, acredito que pelo fato de não ser acompanhado de um novo cronograma, levou o professorado a acreditar que a tal portaria ministerial não teria eficácia de lei. Até aonde eu pude pesquisar, no entanto, não existe nenhum indício de que as mudanças operadas a partir da participação das entidades representativas dos professores na discussão não implicariam a revogação da lei, embora essa tenha sido uma das bandeiras iniciais dos movimentos em defesa do professorado.

Assim, para além das questões emergenciais que a implementação da lei que criou a certificação dos professores e professoras da escola básica, é necessário discutir o termo certificação em si mesmo. Como reconhece o jornal do Sindicato dos Professores de São Paulo (2003), não devem ser poucos os recursos destinados a um projeto como este que, além da certificação, cria a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. Provavelmente, noticia o jornal, parte desses recursos deve vir de organismos internacionais. Por isso, acredito que os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil não apenas na área educacional, cedo ou tarde vão provocar a eficácia desta ou de outra lei similar que institucionalizará a certificação do professorado. Abrir o tema para a discussão entre os professores é fundamental para os mesmos consigam algo que esteja efetivamente a favor da profissionalização docente.

#### **4. As competências profissionais no centro da polêmica**

A certificação de professores é meta em inúmeros países. Segundo Gentile (2004), nos Estados Unidos convivem dois sistemas – *National Board for Professional Teaching Standards* e *National Council for Accreditation of Teacher Education* – cujos resultados servem para a melhoria dos currículos de formação de professores; na União Européia a maioria dos países já possui uma certificação concedida aos recém-formados,

---

<sup>2</sup> Cf. Freitas, Helena Costa Lopes de, em *Todo Educador Aprendendo*.

destacando a Espanha, Itália e Grécia, onde os mesmos são utilizados para o recrutamento de professores para as escolas públicas, e a Alemanha e França, onde o sistema inclui a aprovação prévia em concurso público e posterior formação pedagógica de dois anos como condição para a admissão ao cargo; e o caso de El Salvador, com a *Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas*, onde o exame, aplicado anualmente a todos os concluintes dos cursos de licenciatura, é condição para o exercício do magistério.

O que se percebe nos exemplos de certificação acima é que as competências profissionais estão no centro do problema. Por isso, antes de qualquer tomada de decisão a favor ou contra a certificação, gostaria de pôr em questão as idéias de competência e profissionalização, ambas largamente discutidas por Freitas (2003a, 2003b e 2004) e Shiroma (2003), duas autoras militantes, portadoras de um discurso envolvente e profundo, mas também problemático em diversos aspectos, especialmente acerca da idéia de competência e profissionalização.

Macedo (2002, p. 122) apresenta duas origens do termo competência: a primeira vem dos trabalhos de Piaget, empregada nas reformas educacionais francesas, e popularizada entre os professores do Brasil através dos trabalhos de Perrenoud; a segunda, de tradição americana, está ligada à idéia de eficiência social e é de forte cunho comportamental. Em seguida a autora defende que a concepção predominante nos documentos oficiais do Brasil é aquela de origem americana, especialmente quando se referem às finalidades sociais da escola, vinculando-a fortemente às demandas do mercado de trabalho.

É na acepção americana de competência que Freitas aborda a sua associação ao controle dos professores, como se pode ver no seu discurso:

As reformas neoliberais caracterizam-se pela necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. Dela decorrem as políticas de avaliação e controle dos docentes, e a introdução da lógica da competência individual, segundo a qual o assalariado deve se submeter à validação permanente por meio de exames periódicos de certificação. A lógica da competência tem o claro intuito de conformar as subjetividades de modo a inserilas na lógica da competitividade e da adaptação individual aos processos sociais. A adoção do exame de certificação como única forma de avaliação do desempenho de professores e o estímulo à formação continuada evidenciam o viés regulatório presente nas políticas do atual governo.

Embora tenha que admitir o cunho fortemente regulador que possa estar por trás das reformas educacionais brasileiras dos últimos anos, uma vez que as mesmas pouco se diferenciam das reformas ocorridas, no mesmo período, em inúmeros países da América Latina sob o financiamento do Banco Mundial, também é verdade que a concepção francesa de competência pode ser percebida nas reformas. Mesmo limitada à segunda alternativa, pela via francesa, competência pode ser entendida num sentido bem diverso daquele que a circunscreve à conformação das subjetividades à lógica da competitividade neoliberal. Courtois e sua equipe (1996), analisando empresas com grande capacidade de adaptação às mudanças, falam de novas competências individuais e coletivas. Nos novos cenários de produção, segundo os autores, as competências exigidas são marcadamente relacionais, privilegiando-se as capacidades de comunicação, autonomia, responsabilidade, decisão e criatividade. E não ficam restritos às competências individuais. Falam de competências coletivas e de operadores coletivos, que são cada vez mais mobilizados para a solução de problemas novos, onde é preciso perceber uma íntima ligação entre o trabalho e a formação.

Se for possível identificar algum viés nesta discussão, eu poderia apontar um que é bastante recorrente nos trabalhos de Freitas: a separação que faz entre trabalho e formação, que advém de uma dicotomia entre teoria e prática que é possível identificar em seus trabalhos.

Freitas (2004, p. 45) menospreza todos os pensadores que identifica como epistemólogos da prática, entre eles vários conhecidos dos professores da escola básica, citados por ela, tais como Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier (*sic*), Tardiff e Perrenoud. Colocando-os como pragmatistas e escolanovistas, não percebe, a meu ver, que para entender os seus argumentos, é preciso uma outra matriz científico-filosófica onde seja possível pensar a prática associada à teoria. Falar da prática, na concepção desses autores, não significa estar em oposição à teoria e muito menos afirmar a ausência da teoria no saber prático. A dicotomia entre teoria e prática nos trabalhos de Freitas leva-a a descartar qualquer possibilidade de diálogo com a aceção francesa de competência.

Conseqüentemente, se a certificação dos professores está na lógica neoliberal de regulação, admiti-la significaria abrir espaço para a desprofissionalização do magistério (Freitas, p. 1097). Para Shiroma (2003) a própria profissionalização, na realidade brasileira, não passa de um eufemismo. Para ela, seguindo a mesma lógica de Freitas, todo o discurso sobre a melhoria da qualificação dos professores, ao invés de se

converter em progresso na profissionalização docente, atrela cada vez mais os professores a um sistema de controle do Ministério da Educação. Este é o pano de fundo da interpretação que Shiroma dá à *simetria invertida* (2003, p. 75), colocada pela Resolução CNE/CP nº 1/02, que institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com esta legislação, a simetria invertida refere-se ao preparo dos professores nos cursos de licenciatura, que devem privilegiar a semelhança entre o ambiente em que estudam e aquele em que vão atuar. O fato de a prática ser demasiadamente valorizada, segundo a autora, aliado às forças legais que tentam tirar a preparação dos professores das universidades com a criação dos Institutos Superiores de Educação, não passa de uma aceitação pacífica do enorme contingente de professores leigos que faz parte da realidade docente brasileira. Assim, tal movimento ou estaria desprofissionalizando o magistério ou a idéia de profissionalização docente não passaria de um mito.

Neste contexto, a idéia de profissionalização já não consegue alcançar toda a realidade das mudanças que estão acontecendo em torno da docência. Daí a necessidade de desdobrar esse fenômeno em outros eventos que possam mostrar o dinamismo das profissões nos dias atuais. Por isso, proponho a idéia de profissionalidade para que a discussão sobre a certificação consiga ser mais positiva do que a mera vinculação de sua implantação a um aumento da regulação dos professores.

## **5. Certificação e profissionalidade**

O texto de Bourdoncle (1991), que faz uma análise sociológica da profissionalização dos professores a partir dos modelos inglês e americano, já pode ser considerado um clássico. Desde aquela época o autor propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, professionismo e profissionalismo no campo do estudo das profissões. Interessa-me, aqui, conhecer um pouco da idéia de profissionalidade como uma tentativa de mudança das forças da certificação em favor dos professores.

Profissionalidade, de origem italiana, é um termo que está sendo introduzido no Brasil pela via francesa. Desde a sua aplicação na França, o termo está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação.

Para Courtois e seu grupo (Courtois *et alii*: 1996, p. 170ss.), o termo qualificação está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações salariais somente, gestão da mão-de-obra pela antigüidade e sindicalismo forte. O termo profissionalidade emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desprendimento dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

Qualificação e profissionalidade têm um certo número de características comuns, pois cada um dos termos é utilizado junto com o outro para completar o seu entendimento, suas definições são flutuantes porque dependem dos contextos sociais que determinam seus conteúdos e a qualificação das pessoas ou sua profissionalidade só pode ser compreendida no seu exercício real e, portanto, têm valor de uso relativo a um posto e a um instante determinado. No entanto, parece melhor falar de profissionalidade e até necessário, porque o termo qualificação, marcado pelas normas contratuais e costumes de formação profissional, não permite exprimir a complexidade, a articulação e o dinamismo das competências e capacidades que definem cada vez mais a atividade produtiva, em suas dimensões individuais e coletivas.

A partir dessas distinções entre qualificação e profissionalidade é que termino a crítica às argumentações de Freitas contra a certificação. Ela mesma se posiciona sobre a questão:

As competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, nesse sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avaliadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão, e *passam a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são acrescentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho.*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Freitas, Helena Costa Lopes de. ***Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização***, p. 1108. A parte final, grifada por mim, é uma citação de RAMOS, M. N. ***A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?*** São Paulo: Cortez, 2001, p.194.

Assim, penso que insistir numa argumentação terminantemente contrária à certificação, ainda mais quando centrada no conceito de qualificação – que não reconhece o dinamismo que caracteriza o mundo do trabalho nos dias de hoje – apesar da carga militante que traz em seu discurso, pouco pode fazer para a construção de uma profissão docente. Certamente que tal resistência é positiva, pois é capaz de trazer alguns aspectos para a negociação entre os professores e o ministério. Mas as negociações poderiam avançar – e isso não significaria, em princípio, perda para os docentes – se a perspectiva da profissionalidade fosse melhor trabalhada, uma vez que esta é muito mais complexa e espelha o dinamismo existente na realidade hodierna.

## **6. Conclusão**

No meu trajeto de investigação sobre o tema da certificação, posso perceber, agora, uma certa mudança de curso. No início fui bastante seduzido pelo texto militante de Freitas. Realmente, o que ela levanta diz respeito à experiência dos professores e tem um razoável poder de mobilização. No entanto, a teoria que traz para o debate da certificação apresenta alguns limites. O contato com outros autores, especialmente o grupo de Courtois, fez-me entender outras perspectivas acerca das competências e suas relações com a certificação.

A certificação está vinculada a vários compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro nos últimos anos. É uma realidade que vai acabar se impondo. A luta política dos professores é para que haja maior negociação em torno dela. Para isso é fundamental que os professores comecem a formar opinião em torno do tema.

Espero ter conseguido mostrar os limites de Freitas e, a partir do conceito de profissionalidade, ter apontado novas perspectivas de diálogo entre docentes e MEC para a construção de uma profissão que signifique realmente uma valorização do magistério.

## **7. Bibliografia**

- BOURDONCLE, Raymond. **La Professionnalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines**. Revue Française de Pédagogie, nº 94, Paris, jan./mar de 1991.
- BOURDONCLE, Raymond e MATHEY-PIERRE, Catherine. **Autour du Mot Professionnalité**. Recherche et Formation, nº 19, Paris, 1995.
- CORDEIRO, Hésio, ROMANO, Valéria e SANTOS, Elaine Franco dos. **Certificação e Recertificação de Pessoal de Saúde: Uma Nova Etapa nas Prioridades do Sistema Único de Saúde**. Revista Ensaio (Avaliação e Políticas Públicas em Educação), Rio de Janeiro, v. 12, nº 42, jan./mar. 2004.
- COURTOIS, B., MATHEY-PIERRE, C., PORTELLI, P. e WITTORSKI, R.. **Transformations de la Formation et Recompositions Identitaires en Entreprise**. In BARBIER, J. M., BERTON, F. e BORU, J. J. (Coords.). **Situations de Travail et Formation**. Paris: L'Harmattan, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Todo Educador Aprendendo (Lições Sobre o I Encontro Nacional Sobre Formação Continuada e Certificação de Professores)**. Brasília, MEC/ANFOPE, setembro de 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro de 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Certificação de Professores: Regulação e Desprofissionalização do Trabalho Docente**. Revista da Andusp (Associação dos Docentes da USP), São Paulo, abril de 2004.
- GENTILE, Paola. **Você Só Tem a Ganhar Com o Exame de Certificação**. In Nova Escola On-line, Edição nº 169, jan./fev. 2004.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Competência**. In LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MEC. Boletim on-line, 2003.
- Portaria Ministerial nº 1.403/03, MEC.

Resolução CNE/CP nº 1/02, MEC.

SAVARD, Luc. ***Faut-il créer au Québec un Ordre Professionnel des Enseignantes et des Enseignants?*** In TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. ***Pour ou Contre un Ordre Professionnel des Enseignantes et des Enseignants au Québec.*** Québec: Les Presses de L'université Laval, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto. ***O Eufemismo da Profissionalização.*** In MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). ***Iluminismo às Avessas (produção de conhecimento e políticas de formação docente).*** Niterói: DP&A, 2003.

SINPRO-SP. ***Jornal dos Professores***, nº 133, São Paulo, outubro de 2003.