

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1	- Fluxo do Sistema de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação	49
Figura 2	- Métodos de Coleta de Informações, Métodos de Análise de Cargo e Tipos de Elementos de Trabalho	73
Figura 3	- Competências Individuais, Essenciais e Funcionais	95
Figura 4	- Comparação entre <i>Competency</i> e <i>Competence</i>	99
Figura 5	- Modelo de Análise	112
Figura 6	- Identificação das Habilidades e dos Conhecimentos Abordados por Abud e / ou por Perrenoud	128
Figura 7	- Graus de Dificuldade, Oriundos do Questionário de Auto-avaliação, com Respectivos Pesos e Linha de Corte entre “Aprovação” e “Reprovação”	140
Figura 8	- Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por dimensão do Modelo de Análise	141
Figura 9	- Dispersão entre o Desempenho no Teste e na Auto-avaliação	141
Figura 10	- Tabela de Estimativa dos Coeficientes da Regressão	142
Figura 11	- Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por dimensão do Modelo de Análise	143
Figura 12	- Desempenho Médio dos Candidatos no Domínio 1.2 do teste, por Auto-avaliação nesta Mesma Dimensão	145
Figura 13	- Dispersão entre o Desempenho no Teste e na Auto-avaliação	146
Figura 14	- Tabela de Estimativa dos Coeficientes da Regressão	146
Figura 15	- Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por Conhecimento do Modelo de Análise	147
Figura 16	- Intervalo de Confiança (95%) para o Desempenho no Domínio de Conhecimento 1.2.3	150
Figura 17	- Intervalo de Confiança (95%) para o Desempenho no Domínio 2.3.3	151
Figura 18	- Modelo de Respostas Consideradas Coerentes em Relação ao Grau de Dificuldade Atribuído à Habilidade e aos Conhecimentos por essa Mobilizados	160
Figura 19	- Total de respostas coerentes e incoerentes em relação ao grau de dificuldade atribuído a todas as habilidades e aos seus conhecimentos mobilizados	162

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

AIR	-	<i>American Institutes for Research</i>
ALS	-	Amostra Aleatória Simples
AP	-	Aula Prática
CBAI	-	Ciclo Básico de Aprendizado Inicial
CBO	-	Classificação Brasileira de Ocupações
CIT	-	<i>Critical Incident Technique</i> ou Modelo de Situações Relevantes <sup>1</sup>
DIREC	-	Diretoria Regional de Ensino
ENC	-	Exame Nacional de Cursos - Provão
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
MSPP	-	Modelo Situacional de Performance Profissional
O*NET	-	Rede de Informação Ocupacional do Departamento Nacional de Trabalho dos Estados Unidos
OAB	-	Ordem dos Advogados do Brasil
OECD	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI	-	Programa de Enriquecimento Instrumental
PIB	-	Produto Interno Bruto
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPM	-	<i>Professional Performance Situation Model</i> ou Situação de Performance

---

<sup>1</sup> Tradução da própria autora.

Profissional<sup>2</sup>

RH	- Recursos Humanos
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC	- Secretaria da Educação
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Internacional
TCE	- Teste de Conhecimentos Específicos
TLPL	- Teste de Língua Portuguesa e Literatura Infantil
U.E.	- Unidade Escolar
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

---

<sup>2</sup> Tradução da própria autora.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação pública universal de qualidade e com democracia nem sempre foi considerada prioridade no Brasil. Contudo, diante de pressões advindas de um ambiente globalizado, cada vez mais competitivo, a questão da educação ganha maior evidência à medida que passa a ser vista como um critério relevante para que o país se torne e se mantenha competitivo, frente ao cenário globalizado em que se situa.

Mesmo tendo alcançado, na década de 90, praticamente a inclusão de todo o contingente de alunos em idade escolar, indicadores demonstram que não houve um acréscimo de qualidade à educação pública brasileira. É especialmente crítica a quantidade de alunos defasados em idade-série, os quais não possuem sequer o nível de proficiência mínimo em leitura e em escrita, esperado para a sua idade e/ou série cursada. Este cenário educacional nacional praticamente se repete no Estado da Bahia.

Dentro desse contexto, vêm sendo desenvolvidos e implementados programas educacionais voltados para a melhoria da qualidade do ensino público, como um todo, e da alfabetização de crianças, jovens e adultos, em particular, dentre eles, o Programa de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação, tema deste estudo.

A questão que orientou esta dissertação foi: **“qual o grau de alinhamento entre o escore obtido pelos professores no Teste de Conhecimentos Específicos – TCE, do primeiro Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores do estado da Bahia, e a visão que estes têm do seu desempenho?”**. Para tanto, foi realizada uma comparação, com o objetivo de verificar se as questões respondidas corretamente pelos professores no teste de certificação, que se propõe a avaliar os conhecimentos básicos inerentes à posição de alfabetizador, foram aquelas indicadas por eles como as mais fáceis; ou seja, as que provavelmente acertariam ao responder um teste de natureza ocupacional.

### 1.1 DESAFIOS IMPOSTOS À EDUCAÇÃO PELA GLOBALIZAÇÃO

A globalização ou mundialização, embora tenha se intensificado nos últimos séculos, não se trata de um fenômeno recente, mas de um processo cujas raízes são profundas. Vista como uma força que impulsiona o pensamento e a ação, no sentido de conhecer e ocupar o mundo em sua totalidade, a globalização tem uma longa história. Suas manifestações já podiam ser sentidas desde o Império Romano, com sua vastidão e unidade administrativa, militar e jurídica; ou desde as grandes navegações, período dos descobrimentos e integrações; ou mesmo na concepção de universalidade das grandes religiões mundiais, as quais têm a intenção de converter as pessoas de todas as civilizações a um pensamento e forma de agir semelhantes (GOMES, 2002).

No entanto, segundo Mitter (2002), os desafios globalizantes enfrentados no século XXI, a chamada ‘segunda modernidade’, diferenciam-se dos anteriores, vivenciados ao longo dos séculos XV a XX, a ‘primeira modernidade’, principalmente pelo seu caráter particular de aparente irreversibilidade.

Ao mesmo tempo em que existe, na globalização, uma tendência transcivilizatória, caracterizada pelo avanço do mercado mundial, adoção de moeda

comum, explosão do conhecimento e formação de associações e comunidades internacionais e supranacionais, observa-se que se trata de um processo cheio de complexidades internas, tensões e contradições, as quais têm resultado, muitas vezes, no aprofundamento da desigualdade e da estratificação entre os diversos países:

Gomes (2002) afirma que finda a guerra fria, o mundo passou a ser dividido entre áreas econômica e politicamente significativas e áreas “inúteis”, num sistema internacional estratificado de forma semelhante a uma pirâmide; ou seja, muitos países ocupando a larga base e poucos no estreito topo. A escassa mobilidade ascendente parece legitimar o sistema, ao mostrar que é possível mudar de posição. Portanto, as exceções, a exemplo dos “ex-tigres asiáticos” e de outros mercados considerados emergentes, entre os quais o Brasil, servem, segundo Gomes (2002), apenas para confirmar a regra.

Esta divisão, entre áreas significativas ou pouco significativas, é estabelecida de acordo com uma multidimensionalidade de critérios, dentre os quais a economia desempenha um papel essencial; esta, porém, não é a única variável responsável por estabelecer as condições de competitividade de um país no cenário internacional. No atual estágio de avanço econômico das bases produtivas, é importante considerar que a educação e o treinamento podem constituir, em longo prazo, a variável que, isoladamente, representará o critério de maior influência.

O redimensionamento da divisão internacional do trabalho evidencia o caráter decisivo do conhecimento como principal vantagem competitiva para um país ou região: fazem parte das áreas consideradas significativas, países com cultura de investimento em educação e em pesquisa e, cujas indústrias se apóiam na invenção e na tecnologia de ponta. Na periferia do sistema encontram-se os países que demoraram a entender o papel fundamental da educação universal de qualidade e com democracia, bem como aqueles que pouco têm investido em pesquisa.

Gomes (2002) cita como exemplo os projetos cooperativos entre diversos países, nos quais há um intercâmbio de *experts* para atender as demandas e resolver problemas específicos. Segundo o autor, com a relatividade das fronteiras, há um crescente investimento em projetos que reúnam especialistas em torno de um objetivo comum, onde quer que estes se encontrem. Mas para isso, afirma ser preciso que haja pessoas educadas em geral, bem como profissionais especializados e competentes, o que faz com que certos países sejam excluídos desses circuitos de intercâmbio de conhecimento e de tecnologia.

## 1.2 EDUCAÇÃO COMO FATOR DE COMPETITIVIDADE

Em economias regidas pela lógica de mercado, a melhoria do sistema educacional representa não apenas uma questão social, mas também econômica. O Brasil, embora seja considerado um país emergente, uma economia em desenvolvimento, é detentor de altas taxas de analfabetismo e de desemprego e possui profundas desigualdades sociais. Em um cenário como o brasileiro, a manutenção da baixa escolaridade pode significar um “fator de aumento da defasagem econômica, científica e tecnológica do Brasil em relação aos países que cuidaram e continuam cuidando da educação de seu povo, o que nos condenará à situação irrecuperável de colônia” (MATTOSO, 1994, p.6).

O país esteve, durante décadas, submetido a uma política de substituição de importações que, embora tenha possibilitado desenvolver uma substancial capacidade de produzir, ignorou a necessidade de inovações significativas.

Erber (1990) afirma que o fim do processo brasileiro de substituição de importações coincidiu com uma grande transformação, em escala mundial, da base técnica da economia, expressa na microeletrônica, na biotecnologia e em novos materiais. Neste contexto, a importância da inovação como elemento de competição ganhou ainda mais importância. No entanto, para países retardatários como o Brasil,

no qual “os recursos humanos de alta qualificação são escassos e o sistema científico e tecnológico é precário e gera pouca externalidade para empresas que investem em Pesquisa e Desenvolvimento” (ERBER, 1990, p.32), o acesso à capacitação tecnológica para produzir bens e serviços em padrões competitivos, internacionalmente, torna-se muito mais difícil.

### 1.3 EDUCAÇÃO: CENÁRIO BRASILEIRO

No início do século XXI, era claro, no Brasil, o descompasso entre o desempenho econômico e o educacional. Após a segunda metade do século XX, o país passou por um período de rápido crescimento econômico, no qual sua renda *per capita*, anteriormente similar à boliviana, atingiu um patamar equivalente à argentina, que, no início do século XX, chegava a ser quase cinco vezes maior do que a brasileira. A educação, contudo, manteve-se nos níveis de países como a Bolívia, Peru e Paraguai, cuja economia permanece, ainda hoje, similar à brasileira em épocas passadas (CASTRO, 2003b).

O encontro internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, realizado em 2000 e que teve como tema “Os Rumos da Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo” constatou que o país ingressou no novo milênio com uma numerosa população, cujo nível de vida situa-se muito abaixo do desejável e se caracteriza pela subeducação, tanto do ponto de vista quantitativo, ou seja, dos anos de escolaridade, quanto do qualitativo (GOMES, 2002).

Este descompasso entre o desempenho econômico e o educacional, no entanto, se torna realidade somente a partir da segunda metade do século XX. A história do Brasil anterior a este período demonstra coerência entre o desempenho econômico e o educacional: segundo Castro (2003b, p.3), “tanto a educação quanto a economia do país eram lamentavelmente pobres”.



No fim do Império, o Brasil era um país bem menos desenvolvido economicamente que o Peru e o acesso à educação era restrito a representantes da aristocracia rural e da incipiente burguesia. Estatísticas pouco apuradas, disponíveis neste período, demonstram que somente cerca de 15% da população brasileira havia freqüentado a escola até o fim da Monarquia (CASTRO, 2003b).

O primeiro recenseamento brasileiro, datado de 1872, identificou que, do universo de um milhão de crianças com idade entre sete e dez anos, somente 140 mil (14%) estavam matriculadas no então denominado curso primário. Passados 48 anos, o recenseamento de 1920, período conhecido como República Velha, não identificou muitos progressos, somente 20% das crianças e jovens entre sete e quatorze anos e uma parcela de 35% da população com idade superior a 15 anos, demonstravam capacidade de ler e de escrever (CASTRO, 2003b).

As primeiras iniciativas mais agressivas em favor da educação, aconteceram no período do pós-guerra; à educação fundamental, no entanto, cabia um papel secundário. A prioridade estava voltada para o ensino em níveis mais altos, com o objetivo de criar quadros técnicos e mão-de-obra especializada para a indústria brasileira, que começava a manifestar-se. Para tanto, foram criadas escolas técnicas caras e bem equipadas, houve o fortalecimento das universidades federais, o lançamento das raízes da pós-graduação, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial -SENAI, entre outras iniciativas voltadas para atender à demanda da crescente indústria nacional.

Em relação à educação fundamental e média, no período do pós-guerra, iniciou-se um processo de expansão da matrícula inicial que, no ano de 1950, havia atingido cerca de 50%. Castro (2003b) afirma que a tentativa de aumentar o acesso à escola pública, no entanto, era uma iniciativa que contava com poucos esforços e vontade política em prol da garantia da qualidade.

O aumento do número de alunos matriculados trouxe para a sala de aula uma nova clientela, diferente da classe média que predominantemente frequentava a escola pública até então. Junto com ela, trouxe também variedades sociais, culturais, lingüísticas entre outras. Muitos desses novos alunos, com pouca ou nenhuma experiência escolar, eram oriundos de classes desfavorecidas econômica e culturalmente; portanto, tinham na escola seu único meio de apropriação de conhecimentos valorizados pela sociedade e necessários para sua inserção social.

Um desses conhecimentos, intrinsecamente relacionado ao prestígio, é o da Língua Portuguesa. Embora exista no Brasil diversas variedades dialetais, sendo possível até mesmo distinguir a que grupo social ou regional as pessoas pertencem a partir da forma como falam, existe um mito de que há uma única forma correta de falar: a que mais se aproxima da forma escrita. Aqueles que não tiveram a oportunidade de interagir com a Língua formal, ensinada na escola, são desvalorizados e, freqüentemente, vítimas de preconceito ou preteridos num momento de seleção.

Segundo Castro (2003b), o processo de expansão da matrícula, ocorrido no pós-guerra, teve como conseqüências o ganho em quantidade e a perda em qualidade. Devido à expansão descuidada e aos contínuos períodos de oscilação econômica, ocorridos no país, a escola pública não foi capaz de manter os níveis de qualidade alcançados até então.

Entre as décadas de 1970 e 1980, o aumento do número de alunos matriculados era prioridade; portanto, o Estado investiu na construção de prédios, na contratação de professores e no suprimento dos recursos necessários para o funcionamento da escola.

Tais esforços resultaram em uma matrícula inicial de quase 90%, na década de 90, havendo, ainda ações voltadas para a inclusão do contingente de alunos em idade

escolar, que se encontrava fora da sala de aula. Portanto, houve alguma expansão da rede física e do quadro de docentes neste período, mas a prioridade passou a ser a gestão do sistema educacional. Os investimentos foram direcionados para a aquisição de materiais didáticos, fornecimento de merenda escolar, modernização de currículos, repasse de verbas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério -FUNDEF, emprego de avaliações e geração de dados estatísticos (CASTRO, 2002).

Embora os esforços realizados tenham sido essenciais para a expansão da cobertura do ensino público, parece não terem sido suficientes para gerar melhorias significativas na qualidade dos serviços educacionais.

Quantitativamente, somente em meados de 1990 o Brasil conseguiu o que a Argentina e o Uruguai haviam feito um século antes: praticamente universalizar o acesso ao ensino público. A escola passou a incorporar praticamente a totalidade da população em idade escolar, entre 7 e 14 anos, passando de uma cobertura de 90% em 1991, para 97% em 1999 (CASTRO, 2003b).

Qualitativamente, no entanto, a educação pública nos anos 90 ainda deixava a desejar, principalmente no início da década, quando somente 30% dos alunos inicialmente matriculados alcançavam o diploma de primeiro grau e 25% chegavam a cursar o ensino médio (CASTRO, 2003b). O número de repetência gerava um represamento, principalmente nas primeiras quatro a cinco séries, acarretando atraso e abandono.

Segundo Oliveira (2000), os altos índices de repetência, a grande distorção idade/série e os baixos níveis de aprendizagem são os principais indicadores da qualidade precária da educação pública brasileira. Como consequência desses índices tem-se a atrofia no fluxo escolar e os inchaços, principalmente nas séries iniciais do

ensino fundamental<sup>3</sup> e do médio<sup>4</sup>, e resultados muito inferiores aos esperados nas avaliações padronizadas, como o da Avaliação da Educação Básica -SAEB, o qual demonstra que metade dos alunos da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries não alcançaram os padrões mínimos em Português e mais da metade não o fizeram em Matemática, no ano letivo de 2000 (SAEB, 2002).

### 1.3.1 Alfabetização no Brasil

No sentido amplo, entende-se a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica. Constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual (ABUD, 1987).

Com base nesta idéia, os especialistas em alfabetização procuram ressaltar a importância e as repercussões da alfabetização em seus diversos aspectos: psicológico, social, econômico, moral, estético e pedagógico, os quais podem ser resumidos da seguinte forma, respectivamente:

- a alfabetização faz parte da formação da personalidade da criança, portanto, mais do que ler e escrever é necessário que ela encontre na leitura uma motivação permanente;
- a alfabetização deve estar ao alcance de todos, de forma a permitir as mesmas oportunidades, em termos de integração na sociedade e realização no campo profissional;
- a alfabetização e a leitura como atividade permanente requer gastos com manutenção das salas, aquisição de livros;

---

<sup>3</sup> O Ensino Fundamental compreende a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, anteriormente denominadas Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA e das 3<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

<sup>4</sup> O Ensino Médio compreende da 9<sup>a</sup> à 11<sup>a</sup> séries, que corresponde ao antigo segundo grau.

- a alfabetização apresenta a questão da logicidade, ao desenvolver o discernimento entre falso e verdadeiro, a leitura nas entrelinhas;
- a leitura permite usufruir a expressão estética, colocando o leitor em contato com “grandes espíritos”, tais como filósofos, literatos, cientistas.
- a escrita é, depois da fala, um dos principais instrumentos do processo de comunicação e expressão do homem.

Os especialistas, estudiosos e autoridades com poder para decidir sobre políticas, métodos e materiais de alfabetização, contudo, não compartilham das mesmas descrições de conteúdos e de processos da alfabetização. Tantas são as discussões e controvérsias a respeito de conceitos tais como o que é alfabetizar, o que é um texto, aprendizagem significativa e contextualização, que repercutem na definição, abordagens e práticas da alfabetização.

Em seu sentido estrito, a alfabetização pode ser vista a partir de dois aspectos: a mecânica da língua escrita *versus* a compreensão e expressão de significados:

- a) Para a corrente de *experts*, tais como Syder, da pedagogia progressista, Skinner, psicólogo behaviorista, Montessori, Capovilla, defensor do método fônico - que compreende a alfabetização como o domínio da mecânica da língua escrita – dentre outros, alfabetizar, num sentido estrito, significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Donde ler seria o ato de decifrar e traduzir o código, estabelecendo correspondência entre sinais gráficos e sons.

Representantes desta primeira corrente afirmam que, ao final de um ano de cursos formais, um aluno já é capaz de ler textos de pouca complexidade léxica, gramatical e semântica. Desta forma, a depender das condições de iniciação do estudante e da qualidade do ensino, 300 a 800 horas de ensino sistemático,

correspondentes ao primeiro ano letivo, seriam suficientes para dominar com proficiência o processo de alfabetização, no sentido de decodificação.

Os estudiosos desta primeira corrente consideram que, para atingir o objetivo da leitura, de compreensão do que é lido, é necessário que haja, anteriormente, o domínio da decodificação: “Compreender como o alfabeto funciona permite a leitura de qualquer palavra, seja ela conhecida ou nova; mesmo palavras em outro idioma, cujo significado é desconhecido do leitor” (OLIVEIRA, 2003, p.13).

Na segunda série, o aluno ainda estará utilizando a leitura para aprender a ler; porém, capaz de decodificar, está apto a passar à etapa de automatização dos processos básicos da leitura e da escrita, de forma a poder concentrar sua atenção no significado das palavras, no sentido do texto e na fruição da leitura crítica das várias formas de expressão literária. Portanto, ao final do segundo ano de estudos formais, o aluno já deve ser capaz de dominar suficientemente a leitura para poder aprender outros conteúdos a partir do texto lido (OLIVEIRA, 2002).

- b) Uma segunda corrente, que tem como principais representantes Piaget e Emília Ferreiro, sua orientanda, condena a visão do ensino da Língua Portuguesa como um “foguetete de dois estágios: o primeiro para soltar da terra e o segundo para navegar no espaço”. Esta metáfora é empregada para identificar a forma de pensamento da corrente anteriormente descrita, que sugere que o primeiro ano seja voltado para o ensino do sistema alfabético de escrita, como forma de garantir ao aluno a leitura e a escrita autônoma; para, somente depois, iniciar o ensino da língua, ou seja, “disparar o segundo estágio metafórico”.

Para os defensores desta segunda corrente, um determinado termo nada diz ao indivíduo quando o objeto não é conhecido por ele ou quando o objeto é

conhecido, mas desconhece o termo que o designa. Afirmam, ainda, que a leitura é mais do que um ato mecânico, porque o leitor deve ser capaz de compreender as idéias, as mensagens contidas no texto e reagir à leitura feita, de acordo com seus conhecimentos, sua experiência e sua cultura.

Escrever, por sua vez é comunicar-se com alguém ou expressar seus sentimentos e idéias a partir do código escrito e, por isso, não basta saber grafar letras e palavras. Acrescentam os defensores desta segunda corrente que a capacidade de produzir textos independe da capacidade de grafá-los, devendo os dois processos de aprendizagem ocorrer de forma simultânea.

As duas correntes concordam, no entanto, que a alfabetização num sentido mais amplo é condição necessária para o efetivo exercício da cidadania e não se esgota no primeiro ano de escolaridade. São necessárias cerca de 3.000 horas (o que equivale a quase metade dos oito anos letivos do ensino fundamental) de convívio e trabalho sistemático com a leitura, a escrita e a análise de texto, para que um indivíduo alcance o domínio mínimo da Língua Portuguesa, o que lhe possibilita entender um jornal escrito ou falado, ler e interpretar uma lei ou regulamento simples, escrever comunicações e pequenos ensaios, analisar e ser capaz de aprender uma disciplina científica a partir de um texto escrito, etc. (OLIVEIRA, 2002).

Espera-se, dessa forma, que um aluno ao concluir os oito anos do ensino fundamental, tenha adquirido, de forma progressiva, competências em relação à linguagem, que lhe possibilitem resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

A despeito das discussões e controvérsias, **uma vez que o Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores está voltado exclusivamente para os profissionais que atuam na primeira série**, para a realização do estudo proposto será considerado como professor alfabetizador o

docente que, ao longo do primeiro ano de escolaridade, planeje e implemente ações pedagógicas que propiciem ao aluno o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com compreensão (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2003). As circunstâncias em que cada professor alfabetizador está inserido, entretanto, poderão variar significativamente de escola para escola, e não há, neste estudo, a pretensão de indicar ou prescrever métodos pedagógicos particulares.

Em sua obra mais recente, Oliveira (2003) realiza uma análise do nível de alfabetização do povo brasileiro, tomando como referência dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos -PISA, entre outros. As informações e resultados obtidos permitiram ao autor fazer as seguintes afirmações, as quais evidenciam o fato de que o “Brasil é um país de analfabetos e iletrados, com uma pequena elite escolarizada” (OLIVEIRA, 2003, p.23):

- mais da metade dos brasileiros com 15 anos de idade não compreende o que lê; tanto em textos considerados adequados para ingressar no mundo do trabalho quanto em textos apropriados para alunos que concluem a 4ª série do Ensino Fundamental, de acordo com os resultados do PISA (OLIVEIRA, 2003);
- $\frac{3}{4}$  dos brasileiros com 15 anos de idade que ainda se encontram na escola possuem um nível de leitura precário, pouco acima do nível base de decodificação;
- levantamentos realizados nos estados da Bahia, do Espírito Santo e de Goiás, bem como em dezenas de municípios brasileiros, por suas respectivas secretarias de educação e pelo Instituto Ayrton Senna, entre 1999 e 2003, revelam que entre 20% a 40% dos alunos defasados das quatro primeiras séries, são incapazes de codificar as palavras que lêem. Extrapolando esse número



para o país, significa que cerca de 4 a 5 milhões dos 13 milhões de alunos das quatro primeiras séries encontram-se em estado de analfabetismo;

- do pequeno grupo de alunos que completa oito anos de escolaridade aos 15 anos de idade, menos de 1% possui um nível de proficiência considerado excelente. Esse número varia de 5% a 15% em outros países avaliados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico –OECD, mais especificamente pelo PISA;
- é possível depreender de uma análise criteriosa dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM e do Exame Nacional de Cursos/Provão – ENC, que mais da metade (Oliveira, 2003, sugere 70% ou mais) dos alunos do ensino médio e do superior, não possuem capacidade de leitura e de interpretação de textos, compatível com seu nível de escolaridade formal;
- os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE situam entre 15 a 20 milhões o número de brasileiros maiores de 15 anos considerados oficialmente analfabetos. O IBGE define como analfabetos aqueles que não sabem escrever um pequeno bilhete ou nota e considera “analfabeto funcional” quem tem menos de quatro anos de escolaridade;
- pesquisa realizada em 1977 com uma amostra representativa dos trabalhadores do setor formal de Minas Gerais, dos quais mais de 50% possuíam escolaridade abaixo de oito anos, revela que quase 20% desse grupo não conseguiu, sequer, ler as instruções da pesquisa aplicada;
- levantamento realizado pela Câmara Brasileira do Livro revela que apenas os brasileiros com curso superior, ou seja, menos de 10% da população, compram mais de seis livros por ano. A maioria dos demais leitores compra pouco ou nenhum livro, sendo que a leitura mais comum é a de livros religiosos, de auto-ajuda e fotonovelas;

- o Brasil possui milhares de municípios sem bibliotecas públicas e um número significativo de escolas sem bibliotecas, ou com um acervo inferior a 100 livros.

A leitura dos resultados do PISA feita por Castro (2002), corrobora com o cenário apresentado, ao demonstrar que o país vem falhando sucessivamente no direcionamento dos seus esforços educacionais. O autor afirma que a educação deve concentrar-se no uso correto da linguagem, possibilitando o entendimento preciso do que se lê.

Em virtude de resultados abaixo do esperado, freqüentemente obtidos em avaliações padronizadas de desempenho e de aprendizagem, o Ministério da Educação – MEC – lançou, em julho de 2003, as bases para um programa nacional de certificação de Professores Alfabetizadores, distinto do Projeto de Certificação Ocupacional do estado da Bahia, objeto deste estudo.

O exame, cuja matriz de avaliação tinha seu desenvolvimento previsto para agosto e setembro de 2003, com a participação de educadores de todo país, pretende avaliar o conhecimento sistematizado, ou seja, o “saber”, e as habilidades necessárias à prática docente de um Professor Alfabetizador, o “saber fazer”. Segundo representante do ministério, o “saber ser” estaria ligado à postura do profissional enquanto educador, ou seja, sua profissionalização, finalidade da certificação nacional do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003a).

De acordo com o ministro em exercício, a certificação do MEC possibilitará a criação de um padrão nacional para a alfabetização, com o objetivo de minimizar as discrepâncias de qualidade entre os serviços educacionais prestados em diferentes regiões do país. Desta forma, seria possível assegurar que uma criança não seja agraciada ou prejudicada, com uma educação melhor ou inferior, a depender do local onde vive (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003b).

A certificação nacional de professores alfabetizadores, proposta pelo MEC, diferentemente da Certificação de Profissionais da Educação, do estado da Bahia, não está associada à progressão na carreira; tampouco habilita ao ingresso na profissão, função de uma licença profissional (ver seção 2.1.2 Certificação X Licença Profissional, do capítulo 2, Referencial Teórico). Ao professor certificado será concedida uma bolsa, a qual deve ser empregada, exclusivamente, em seu desenvolvimento profissional. Os não certificados, segundo o ministro da educação, não sofrerão nenhum tipo de sanção, apenas deixarão de ser agraciados com a verba para seu aperfeiçoamento.

O ministro afirmou, ainda, que, uma vez que não há verba suficiente para que todos os Professores Alfabetizadores recebam investimentos em seu desenvolvimento profissional, nada mais justo do que estabelecer critérios de mérito, para escolha dos profissionais que receberão a bolsa. Embora ainda esteja em discussão, o valor recebido deve girar em torno de 20% da média salarial dos professores e, para continuar a ter direito à gratificação, o professor deve, a cada 5 anos, renovar seu certificado, como um mecanismo para garantir a mobilização e a formação continuada dos profissionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003b).

## 1.4 EDUCAÇÃO: CENÁRIO BAIANO

O estado da Bahia possui uma área de cerca de 559.951 km<sup>2</sup>, população estimada em aproximadamente 12 milhões de habitantes e taxa de urbanização em torno de 59% (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA BAHIA, 1995 *apud* PORTELA; BASTOS, 1998). Apesar de 64% do seu território estar localizado no semi-árido, muitas vezes inóspito à vida animal e vegetal, devido aos longos ciclos de estiagem e seca, a grande extensão e beleza de sua área litorânea, possibilita ao estado um enorme potencial turístico. Além de atividades agropecuárias variadas, a Bahia dispõe de um forte setor de serviços e é dotada do maior parque industrial do Nordeste.

Na década de 50, a partir da descoberta, exploração e refino do petróleo, no Recôncavo Baiano, o estado rompeu um secular processo de estagnação econômica. Com o petróleo vieram estradas, portos, indústrias e serviços, impulsionando a economia do estado.

Na década de 70, ocorreu o denominado segundo ciclo industrial, que teve início com a implantação da indústria petroquímica em Camaçari. O Pólo Petroquímico possibilitou a superação do velho modelo agro-exportador e consolidou a nova feição econômica da Bahia, que perdura até os dias atuais: a de Estado produtor de bens intermediários e de *commodities* industriais.

Em 2002, a Bahia ocupava a posição de sexta economia do país. O seu PIB, estimado em 41,2 bilhões, nesse ano, representava aproximadamente 33% do PIB do Nordeste e 4,6% do PIB nacional. A indústria de transformação apresentou crescimento de 44,8% em 8 anos, contrastando com a indústria nacional que cresceu apenas 12,8% no mesmo período.

Se as transformações urbanas e industriais das últimas décadas são evidentes na Bahia, pode-se afirmar que nem sempre vêm resultando em benefícios para toda a população, uma vez que os altos índices de desemprego, a miséria e a desigualdade, social parecem persistir. Mantém-se também em crescimento a taxa de analfabetismo, ao passo que a atividade produtiva exige, cada vez mais, não apenas trabalhadores alfabetizados, mas um maior nível de escolarização.

Segundo dados do IBGE, em 1991, a Bahia possuía uma renda *per capita* de 1.700,00 dólares, quase metade da renda média brasileira, que era, então, de 2.900 dólares. A taxa de alfabetização de adultos girava em torno de 65% *versus* a brasileira de 80% e a esperança de vida era em torno de 65 anos, um a menos do que a expectativa nacional média, de 66 anos (PORTELA; BASTOS, 1998).

Em relação às condições de sobrevivência infantil, um estudo publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE em 1991, posicionou a Bahia em 4º lugar dentre os estados com condições mais precárias de sobrevivência infantil, perdendo apenas para o Maranhão, Piauí e Alagoas, também estados nordestinos. Apenas 7 dos municípios baianos foram classificados no grupo que oferece condições adequadas à sobrevivência infantil, sendo que destes, 6 estão localizados na região metropolitana de Salvador, área de grande concentração demográfica e maior oferta de infraestrutura e de serviços (PORTELA; BASTOS, 1998).

No que se refere à qualidade da educação pública, o cenário brasileiro se repetiu na Bahia. O estado iniciou o século XXI com um sistema de ensino caracterizado por altas taxas de distorção idade/série, grandes índices de repetência e de evasão escolar e baixos índices de aprendizagem.

Em 2001, de um universo de cinco mil alunos matriculados no ensino fundamental, cerca de 2.953 apresentavam distorção idade-série, o que correspondia

a 79,7% do total de alunos matriculados. O mesmo panorama repetia-se no ensino médio, ainda com mais gravidade: dos 512 mil alunos matriculados, 88,4% apresentavam defasagem (BAHIA, 2002).

Somadas, as taxas de repetência e de evasão escolar alcançavam 36,4% para o ensino fundamental e 36,5% para o ensino médio. Ainda de acordo com o Censo Escolar 2001, a taxa de aprovação reduziu de 70,7%, em 1998, para 63,7%, em 2000, no ensino fundamental e, de 68,5% para 63,5%, no ensino médio. De todos os alunos matriculados no ensino fundamental, em 2001, 17,7% eram repetentes e, no ensino médio esse indicador foi da ordem de 7,6% (BAHIA, 2002).

Em relação à taxa de aprendizagem, o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2000, situou a Bahia na 18ª posição, comparada aos demais estados brasileiros, demonstrando um descompasso entre os indicadores educacionais e os econômicos; uma vez que neste mesmo ano, a Bahia foi considerada a 6ª economia do país (SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2002).

Ainda em conformidade com o panorama nacional, no Estado da Bahia houve contínuos investimentos na expansão e na gestão dos sistemas educacionais, com a realização de obras de construção, de ampliação e de recuperação de salas de aula, contribuindo para uma possível universalização do ensino público, principalmente no ensino fundamental.

Em 1998, no âmbito do projeto federal de educação básica para a Região Nordeste, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia –SEC, realizou estudos de levantamento das necessidades de melhoria da rede física escolar, em 415 municípios. Este diagnóstico detectou que se fazia necessária a construção de 9.175 salas de aula e ampliação de 651 outras, para atender às necessidades do ensino fundamental (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2000).

Quatro anos depois da realização desse diagnóstico, a taxa de atendimento, indicador que identifica o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola pública aumentou em 3 pontos percentuais, para alunos com idade entre sete e quatorze anos e em 6,3%, para alunos na faixa etária entre quinze e dezessete anos, atingindo, respectivamente, a cobertura de 97,8% e 88,9% em 2002, de acordo com o censo escolar (BAHIA, 2003).

#### **1.4.1 Alfabetização na Bahia**

O perfil dos alunos da escola pública do estado é composto, predominantemente, por crianças cujos pais são iletrados e dispõem de pouco tempo para acompanhar e participar ativamente do processo de aprendizagem dos filhos. Estes alunos, muitas vezes, têm na escola seu único acesso à linguagem ortográfica, ao idioma padrão, aos conhecimentos elaborados, considerados como requisitos para participação social (MAZZON, 2002).

A alfabetização<sup>5</sup>, em especial, requer do professor uma gama de habilidades e de conhecimentos para lidar com o número elevado de alunos iniciantes, que chegam à escola sem os pré-requisitos básicos, tais como uma boa alimentação, auxílio da família ou tempo disponível para estudar, por ter que trabalhar para contribuir com o orçamento doméstico.

Diferentemente da escola particular, na qual muitos dos alunos já frequentaram instituições de educação infantil ou pré-escolas, na escola pública os alunos costumam ter na série inicial, sua primeira experiência escolar. E, mesmo que já tenham frequentado outras instituições de ensino, nem sempre os programas são

---

<sup>5</sup> Para efeito desse estudo, serão considerados sinônimos os termos “primeira série”, “alfabetização” e “série/classe inicial”, anteriormente denominadas CBAI - Ciclo Básico de Aprendizado Inicial.

estruturados de modo a desenvolver as competências necessárias à alfabetização, de forma adequada (OLIVIERA, 2003).

No Estado da Bahia, embora a maioria dos alunos da escola pública (76,3%) tenha freqüentado a pré-escola por cerca de um ano, antes de ingressar no ensino fundamental, estes demonstram dificuldade no processo de alfabetização. Segundo pesquisa realizada em 2002, neste estado, com objetivo de medir os impactos dos projetos de educação, dentre eles os projetos que compõem o Educar para Vencer, uma proporção significativa dos alunos (41,4%) afirma ter passado por alguma experiência de reprovação, sendo que, de modo geral, as séries de maior repetência referem-se aos primeiros anos do ensino fundamental (MAZZON, 2002).

De acordo com Oliveira (2003), uma criança oriunda de um ambiente familiar rico, do ponto de vista psicológico e cultural, em contato com pessoas letradas, costuma desenvolver naturalmente os pré-requisitos ou competências, necessários à alfabetização. Num meio como este, uma criança que tenha ouvido histórias e brincado com a Língua, cerca de duas horas por dia, já tem um convívio superior a 4.000 horas de pré-alfabetização, equivalente a cinco anos letivos de 800 horas cada. Tudo isso em um ambiente geralmente positivo, estimulante, carinhoso e que produz uma relação afetiva positiva com tudo o que se relaciona com as palavras, livros e histórias (OLIVEIRA, 2003). Esta situação, no entanto, está longe de ser o padrão no estado da Bahia, como demonstra o perfil dos pais de alunos da Pesquisa de Avaliação de Impacto do Projeto de Educação Bahia *infra* citado (MAZZON, 2002).

De acordo com o Censo Educacional 2001, 95% dos alunos do Estado são atendidos pela escola pública e, de acordo com a Pesquisa de Avaliação de Impacto do Projeto de Educação Bahia (MAZZON, 2002), o perfil dos pais desses alunos demonstra um alto índice de analfabetismo nas famílias: 43% dos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais (não completaram as quatro primeiras séries do ensino fundamental).



Dos 401 pais entrevistados, mais da metade estava exercendo atividade remunerada (61,3%), sendo que a maioria (68%) não possuía vínculo empregatício, exercendo funções profissionais na informalidade. Desses, 1 em cada 3 trabalham regularmente no final de semana, o que evidencia a baixa capacidade de auxiliar e participar, junto aos filhos, na realização de tarefas fora da sala de aula (MAZZON, 2002).

Outro fator que dificulta o rendimento e aprendizagem dos alunos é a necessidade de trabalhar para complementar a renda da família. Chama atenção o baixo rendimento total e *per capita* das famílias dos alunos. Estas tendem a ser relativamente numerosas, com uma média de 5,5 residentes por moradia e 3,7 filhos em média, os quais vivem com uma renda média de R\$ 434,00, ou seja, R\$ 78,93 por pessoa / mês (MAZZON, 2002).

O estado de pobreza das famílias é, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho –OIT, a principal causa do trabalho infantil. De acordo com pesquisas realizadas por essa instituição, em 2001 havia no Brasil, cerca de 5,5 milhões de crianças, entre cinco e dezessete anos, trabalhando, muitas vezes ilegalmente. Dessas, mais de um milhão não freqüentavam escola e 49% trabalhavam sem remuneração (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO *et. al.*, 2003).

De acordo com a constituição brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o trabalho infantil é proibido até os dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos catorze (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO *et. al.*, 2003). Mesmo que o trabalho não impeça a criança de freqüentar a escola, afeta negativamente a escolarização de diversas formas: o cansaço, resultante do excesso de atividades, reduz a capacidade de concentração, submete a saúde da criança a riscos e aumenta a chance de absenteísmo.

O ambiente da sala de aula comporta uma heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, de conhecimentos acumulados, de habilidades, de motivação, de auto-estima, etc. As diferenças entre os alunos, no entanto, não devem ser vistas pelo professor alfabetizador como obstáculos; ao contrário: o professor deve, em seu planejamento e prática pedagógica, levar em consideração as diferenças entre seus alunos. Abud (1987) afirma que considerar as diferenças não significa reduzir os objetivos ou as exigências para com a turma, mas que o professor deve ser capaz de adaptar as condições de trabalho à realidade da classe; ou seja, encontrar novas maneiras de ensinar o todo planejado, empregando variações nas seqüências dos conteúdos, no ritmo de trabalho, na forma de organização do material, etc.

Lidar com conflitos, heterogeneidade, realizar um planejamento flexível e coerente, detectar e intervir em dificuldades de aprendizagem, adaptar as práticas pedagógicas, exigem um professor experiente, preparado, ciente das noções, pressupostos para o processo de alfabetização e com as competências necessárias para alfabetizar. Caso contrário torna-se difícil obter sucesso, independente da proposta ou método de alfabetização adotados.

O cenário identificado por Oliveira (2002), no artigo “Alfabetização: conceitos, preconceitos, políticas e práticas”, síntese de um estudo diagnóstico com o objetivo de auxiliar a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e os dirigentes escolares a refletirem sobre as políticas e práticas que podem ajudar a alfabetizar os alunos de forma mais eficaz, identificou que a realidade do professor alfabetizador, na Bahia, se assemelha ao restante do país: distante do perfil desejado. Neste artigo, Oliveira afirma que:

- as escolas normais e os cursos superiores não vêm formando professores qualificados para alfabetizar;
- muitos dos professores em regência não têm uma formação básica em matérias fundamentais para o alfabetizador, tais como bom domínio da Língua

Portuguesa, conhecimento extenso de Literatura Infantil, conhecimento básico de Lingüística, Fonética e Gramática histórica, conhecimento extenso e aplicado de Psicologia Cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento, conhecimento profundo de teorias, métodos e técnicas de alfabetização e prática supervisionada em alfabetização;

- os professores mais qualificados e experientes não se sentem atraídos para as classes iniciais, as quais muitas vezes são regidas por professores mais jovens e com menos experiência;
- os livros didáticos recomendados para a 1ª série do ensino fundamental, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático, muitas vezes pressupõem que o aluno já possui domínio de leitura.

Oliveira embasa suas constatações através de fatos que demonstram que os resultados educacionais da alfabetização no Estado da Bahia, assim com na maior parte dos estados brasileiros, não estão atingindo seus objetivos. Segundo o autor:

- praticamente a metade dos alunos de 1ª e 2ª séries é repetente;
- em muitos municípios do Estado da Bahia, cerca de 20% dos alunos de 2ª a 4ª séries são analfabetos;<sup>6</sup>
- de acordo com os dados do SAEB, cerca da metade dos alunos que concluem a 4ª série não possui competência de leitura e de escrita que lhes permita cursar adequadamente a 5ª série.

---

<sup>6</sup> Dados obtidos através dos municípios engajados em Programas do Instituto Ayrton Senna, tais como o Acelera Brasil e o Escola Campeã.

## 1.5 PROGRAMA EDUCAR PARA VENCER

Retenção, abandono, quantidade de alunos em idade superior à desejada para a série correspondente e que efetivamente não estavam aprendendo, eram alguns dos sintomas de um sistema educacional de baixa qualidade e de pouca relevância para as necessidades dos alunos, cenário no qual, em 1999, foi implantado o Programa Educar para Vencer.

O Educar para Vencer é um Programa do Governo do Estado da Bahia que tem como prioridade reverter o quadro educacional do momento de sua implantação, através da elevação da qualidade do ensino público. Para tanto, adota os seguintes princípios: a escola é o eixo da mudança e a elevação da qualidade do ensino fundamental é o foco dessa reforma, que tem o aluno como centro.

A Reforma pretendida pelo Educar para Vencer busca um rompimento com valores tradicionais, extremamente enraizados na rede estadual de educação, sobretudo no que se refere a: autonomia Escolar *versus* tutela por parte da Secretaria; ênfase no mérito e profissionalismo; ênfase nos papéis de regulamentação e de informação da Secretaria e imprevisto *versus* cumprimento de manuais de procedimentos operacionais e de rotinas.

Para garantir a elevação da qualidade do ensino público, em geral, e não apenas da rede estadual, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de todo o estado da Bahia, não se restringindo à administração de sua rede de ensino. Esta decisão foi reforçada pelo fato de que as primeiras séries do ensino fundamental, foco do programa, passarão por um processo de municipalização que as tornará, progressivamente, responsabilidade dos municípios. Desta forma, o Educar para Vencer envolve, simultaneamente, as redes estadual e municipal, embora a adesão dos municípios seja voluntária. As atividades do Estado, no entanto, ficam restritas

às suas funções próprias, tais como informar, regular, financiar e controlar a qualidade do ensino sem, contudo, envolver-se na operação das escolas.

A implementação do programa foi planejada para acontecer de forma progressiva, tendo como meta a inserção de 280, dos 415 municípios baianos, ao final do quadriênio de 1999 a 2002; o que representa o atendimento a cerca de 75% dos alunos da escola pública do estado da Bahia. Desta forma, o programa abrangeu, no ano de 2000, 45 municípios; atingiu 130 em 2001 e chegou ao total de 280 municípios atendidos, em 2002 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2003).

São objetivos estratégicos do Educar para Vencer:

- a correção do fluxo escolar, através da aceleração da aprendizagem e alfabetização de alunos que acumulam múltiplas repetências;
- o fortalecimento da autonomia da escola, como pressuposto básico, em lugar da postura de tutela em relação às unidades escolares; através da reestruturação da rede escolar, sistematização de procedimentos, instrumentalização das escolas, capacitação de gestores e funcionários, fortalecimento de conselhos escolares, profissionalização dos critérios de escolha dos dirigentes, certificação de profissionais da educação (diretores, vice-diretores, professores, coordenadores pedagógicos), avaliação externa do desempenho e estabelecimento de contratos de gestão e de incentivos;
- o fortalecimento das unidades municipais de educação, dentro do objetivo de criar capacidade local de gestão apta a progressivamente, assumir toda a rede de ensino fundamental; através da atualização de padrões de funcionamento, sistematização de procedimentos, instrumentalização das unidades e capacitação de pessoal;

- a qualificação dos profissionais da educação, através da implementação de projetos que envolvem um amplo processo de capacitação prática e em serviço e de qualificação técnica, através de cursos de extensão de curta duração, como também educação formal de nível superior, oferecida de forma presencial e à distância.

O programa é composto por seis projetos prioritários e três ações estratégicas, que se relacionam e se complementam, a saber: Regularização do Fluxo Escolar de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série; Regularização do Fluxo Escolar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série; Capacitação Gerencial das Escolas; Fortalecimento da Gestão Municipal de Educação; Avaliação Externa e Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação, descritos a seguir, e Capacitação de Professores; Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI e Incremento da Reforma Tecnológica Educacional.

**O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries** pretende retirar os alunos do atraso escolar, empregando experiências nacionais e internacionais, que obtiveram êxito na regularização do fluxo escolar através de intervenções estruturadas no ensino, tal como o Programa Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna. O restabelecimento do fluxo contribui, entre outras, para a liberação de diversas vagas, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e do médio. Ainda, tendo em vista o elevado número de multi-repetentes não alfabetizados, este projeto busca contemplar a alfabetização dos alunos que se encontram nesta condição.

**O Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries** concentrou-se, inicialmente, nos alunos da 5<sup>a</sup> série, na qual mais acentuadamente observa-se o inchaço gerado pelo grande número de retenções. Com a utilização de materiais instrucionais especialmente desenvolvidos para as circunstâncias dos alunos e dos professores, pretende proporcionar correção de fluxo para os estudantes que se

encontram em situação de defasagem, cerca de 73% do total de alunos da 5ª à 8ª séries, de acordo com os dados do Censo Escolar de 1999 (BAHIA, 2000).

Os projetos de regularização de fluxo pressupõem a formação de classes aceleradas, que empregam a metodologia do Programa de Enriquecimento Instrumental –PEI, para estimular a capacidade de aprendizagem dos alunos, amenizar a exclusão e possibilitar a correção das distorções (de fluxo) do sistema de ensino.

**O Projeto de Capacitação Gerencial das Escolas** objetiva dotar as escolas de autonomia, através da capacitação dos gestores escolares, do desenvolvimento de um manual de rotinas, da implementação de regras eficazes para o repasse de recursos para as unidades escolares e da implementação de sistemas objetivos de avaliação e premiação do desempenho dos gestores, a partir dos resultados por eles obtidos. Ainda, o fortalecimento dos colegiados escolares e das associações de pais e mestres, pretendido pelo projeto, possibilitará uma maior democratização do processo pedagógico e da gestão escolar.

São objetivos do Projeto de Capacitação Gerencial das Unidades Municipais de Educação: capacitar as unidades municipais para que estas possam gerenciar sua rede de escolas, de forma autônoma, eficiente e eficaz e tornar mais transparentes os mecanismos de prestação de contas dos recursos públicos destinados à educação. O projeto inclui a adequação dos tipos de unidades educacionais às realidades municipais, o desenvolvimento de manuais de procedimentos, a instrumentalização e a capacitação dos dirigentes e administradores municipais.

**O Projeto de Avaliação Externa**, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Bahia, tem o objetivo de gerar indicadores de qualidade do ensino e da aprendizagem e de desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries, em Português e em Matemática. Esses dados permitem direcionar os esforços

educacionais, desenvolver atividades de recuperação que contribuam para a redução da repetência e estabelecer bases de comparação para medir o progresso da escola, em relação ao seu desempenho anterior e em relação às demais unidades escolares.

**O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação**, desenvolvido em parceria com a Fundação Luís Eduardo Magalhães, introduz critérios objetivos de mérito e competência para a escolha de diretores e vice-diretores, alocação de professores em sala de aula e estabelecimento de incentivos de carreira para os profissionais da educação. O projeto busca, ainda, aprimorar a profissionalização e a qualidade das escolas e estimular a formação permanente dos quadros educacionais.

Por ser tema desta dissertação, o Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação será mais detalhado a seguir:

### **1.5.1 Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação**

O Projeto de Certificação Ocupacional é um processo que tem como objetivo atestar se os profissionais da educação possuem as habilidades e os conhecimentos básicos, necessários para o desempenho das atividades relacionadas à sua ocupação (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000a).

Portanto, a certificação relaciona-se, sobretudo, às competências efetivas dos profissionais no trabalho e não somente aos aspectos formais de titulação, formação, etc. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000c). Isto porque a rápida obsolescência de processos de trabalho e dos conteúdos ocupacionais, devido à crescente introdução de novas tecnologias, coloca em dúvida a validade dos diplomas tradicionais, os quais muitas vezes são obtidos há décadas e não mais representam a realidade atual do trabalho. Ainda, porque muitos trabalhadores que



não passaram pelo sistema formal possuem informações, conhecimentos e habilidades, que podem superar os profissionais diplomados.

Esta característica torna o processo de certificação pertinente e mais próximo das necessidades das organizações e do mercado; visto que, para estes, muitas vezes são mais importantes as qualificações e competências que o indivíduo de fato possui para o pleno exercício do emprego, do que o currículo formal do trabalhador (BRIGIDO, 1998).

Além de representar um benefício para as organizações, neste caso específico as unidades escolares, o Projeto de Certificação Ocupacional visa vantagens para os profissionais de educação certificados, como também para a sociedade que faz uso dos serviços educacionais públicos (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000a), a saber:

- a) Para a unidade escolar, a certificação pretende agregar os benefícios da profissionalização do quadro de pessoal; do desenvolvimento e da manutenção das competências estratégicas, através de exigência de uma recertificação, a cada três anos; da garantia de qualidade de serviços e/ou de produtos; da manutenção de um sistema eficaz de administração de carreiras e pessoas, as quais serão promovidas mediante comprovação das competências necessárias;
- b) Para os profissionais da educação, o Projeto de Certificação Ocupacional visa: maior consciência do seu papel profissional, uma vez que o perfil do cargo é claramente definido pela Secretaria de Educação (no caso da Bahia) ou por outra organização responsável pela tomada de decisões e, se tornam públicos os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de suas atividades; maior clareza nos critérios de ocupação dos cargos, principalmente para posições como a de diretores e vice-diretores escolares, cuja nomeação costumava se dar com base exclusiva em indicação política; reconhecimento público de suas competências e experiências, uma vez que o profissional dispõe

de um certificado, comprovante do seu êxito nas avaliações das competências necessárias ao desempenho do seu cargo; qualificação profissional contínua, visto que, a cada três anos o candidato certificado deve comprovar a validade e atualidade de seus conhecimentos e de suas habilidades, através de uma recertificação. e de critérios baseados no mérito para evolução profissional e pessoal, pois os critérios empregados na escolha e na promoção de profissionais se baseiam no mérito profissional;

- c) São benefícios previstos para a sociedade, a segurança na qualidade dos serviços prestados, uma vez que o cidadão tem a possibilidade de selecionar o profissional que lhe irá prestar serviço, dentre aqueles que possuem certificação ocupacional, portanto, comprovadamente competentes (ex: matricular o filho em uma escola cujo diretor e professor sejam certificados); os serviços com foco no cliente e prestados por pessoas qualificadas; os problemas identificados e tratados com profissionalismo; o estabelecimento de padrões e indicadores de desempenho, já que para a realização das avaliações subtende-se a adoção de um padrão mínimo de competências, o qual deve ser alcançado pelo candidato para que possa ser certificado e a integração do ensino acadêmico às exigências do mercado de trabalho.

O Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação teve início no ano de 1999, com o exame de Dirigentes Escolares. Através do estabelecimento de padrões mínimos de desempenho e da avaliação de habilidades e de conhecimentos inerentes ao cargo, o projeto buscou introduzir critérios objetivos de mérito e competência profissional, para a escolha de diretores e vice-diretores.

Por se tratar de uma iniciativa inédita no Brasil, o desenvolvimento do seu sistema contou com a consultoria do *American Institutes for Research -AIR*, instituto norte americano, com mais de 50 anos de experiência nas áreas educacional e de avaliação, o qual ficou responsável pela transferência de tecnologia e formação de especialistas.

O sistema de certificação desenvolvido no estado da Bahia é composto de cinco etapas técnicas, sendo elas: análise de cargo, desenvolvimento de testes, análise estatística, armazenamento em banco de dados e operações (ver figura 1 - Fluxo do Sistema de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação).

A análise do cargo, fase inicial desse sistema é responsável pela identificação, agrupamento e análise dos elementos de trabalho (atividades, conhecimentos, habilidades e estilos de trabalho), que compõem os requisitos necessários para o exercício de um determinado cargo e serve como base de informação para o desenvolvimento do Exame de Certificação (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000b).

São documentos padrões, gerados pela etapa de análise de cargo:

- a) “Descrição do Cargo” – detalhamento, por resultado, das atividades e dos requisitos básicos para exercício do cargo (escolaridade, conhecimentos, habilidades e características pessoais, etc.);
- b) “Padrões de competências” – faz referência aos padrões de desempenho e às competências estratégicas que o profissional deve ter;
- c) “Especificações de Testes” –estabelece o conteúdo, o formato e o número de questões que deverão constar no Exame.

O documento de especificações de testes do Exame de Professor Alfabetizador, gerado na etapa de análise de cargo, serviu como base para a elaboração do Modelo de Análise empregado neste estudo; portanto, esta etapa técnica será detalhada e analisada á luz da literatura, no referencial teórico.

Com base nas informações obtidas na fase referente à Análise de Cargo, são elaborados os testes que compõem a certificação. O Exame de Professor Alfabetizador é composto por três avaliações, todas eliminatórias: o Teste de Conhecimentos Específicos –TCE, composto por 100 questões de múltipla escolha; o Teste de Língua Portuguesa e Literatura Infantil / Redação – TLPL, composto por 80 questões de múltipla-escolha e uma redação, cujo tema está centrado em discussões da área educacional e uma Aula Prática registrada em vídeo, a qual busca avaliar o desempenho do alfabetizador no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

O professor que não lograr êxito em alguma das três etapas do exame poderá repetir o teste no qual não foi aprovado, quantas vezes este for oferecido, dentro do prazo máximo de dois anos, contados a partir da data da divulgação do resultado de não aprovação. Findo este prazo, terá que aguardar três anos para reiniciar um novo Processo de Certificação, pois compreende-se que há necessidade de tempo para capacitar-se.

Alguns cuidados são necessários para que possam ser tomadas medidas psicométricas / estatísticas necessárias à garantia da equidade, lisura e qualidade do processo de avaliação, por isso, todo material de prova é recolhido imediatamente após a conclusão dos testes; os candidatos não mantêm consigo o caderno de testes, as folhas de rascunho nem os gabaritos de resposta.

Crocker e Algina (1986) explicam a importância das medidas psicométricas adotadas em processo de avaliação similar a ao empregado na Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação, da seguinte forma:

A principal preocupação dos elaboradores de itens, ao construir questões para compor um teste, é chegar a um conjunto de quesitos capazes de fornecer dados sobre o candidato (escore) que atendam a um padrão determinado de confiabilidade e validade, de acordo com os objetivos da avaliação. O pré-teste, ou seja, administração dos itens redigidos a uma população similar àquela a qual o teste se destina, é uma das formas mais comumente empregadas para detectar a qualidade dos itens. Com os dados resultantes da pré-testagem, é possível selecionar, a partir de um grande grupo de questões, àquelas que mais contribuem para a confiabilidade e validade dos escores dos candidatos. Ao conjunto de

medidas estatísticas empregadas para avaliação das respostas dadas a um item específico e que permitem selecionar as melhores questões para composição de um teste, dá-se o nome de Análise de Itens Crocker e Algina (1986, p. 311).

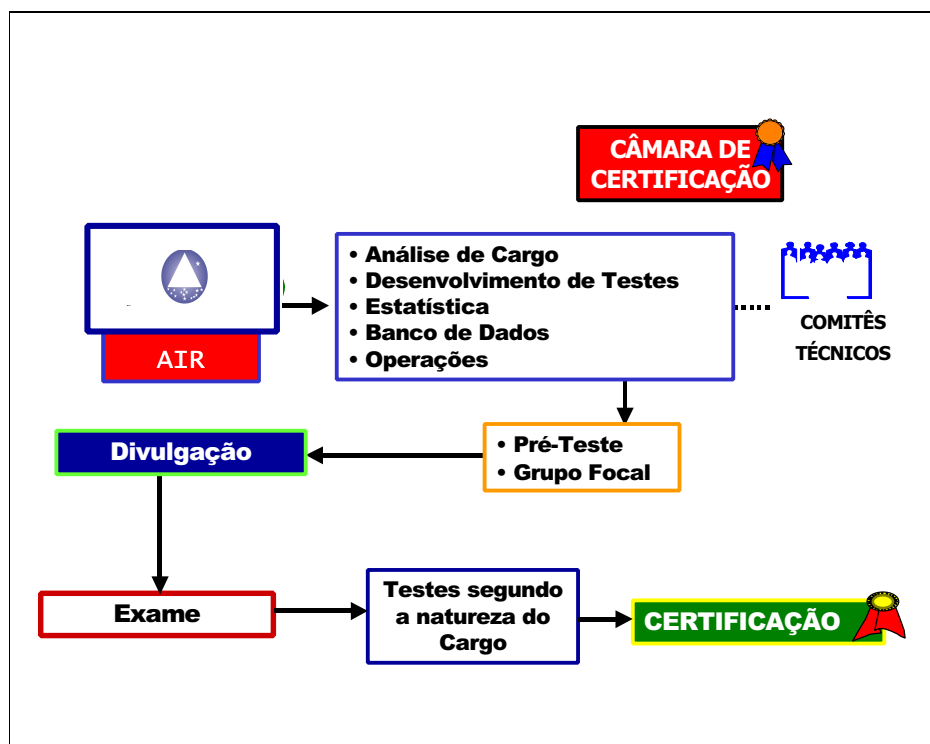
Um exame de certificação diferencia-se de outros processos de avaliação, tais como vestibular, exames admissionais, concursos públicos, pois, enquanto nestes há um grande contingente de candidatos para um número limitado de vagas, as quais devem ser preenchidas pelo candidato de melhor desempenho, na certificação ocupacional, não há um número limitado de vagas, todos aqueles que detêm as competências básicas são aprovados. Uma metáfora comumente utilizada para explicar a natureza de um exame de certificação é a da carteira de motorista: um motorista habilitado é aquele que comprovadamente detém as habilidades e os conhecimentos mínimos necessários para controlar um veículo e não há um número limitado de carteiras que podem ser emitidas por período; aqueles que têm as competências exigidas são aprovados.

Ainda, com o intuito de manter a privacidade dos não aprovados e para evitar comparações indevidas entre os candidatos, o resultado dos testes não é divulgado por colocação, mas sob a forma de “aprovado” ou “não aprovado”. Os não aprovados não têm seu nome divulgado; recebem uma correspondência comunicando do “não êxito”, dentre outras informações, tais como a próxima data em que este mesmo teste será oferecido e em quais conhecimentos e/ou habilidades o candidato não alcançou um desempenho satisfatório.

Caso os candidatos aprovados fossem listados por ordem de classificação, estes dados poderiam ser utilizados de forma danosa como, por exemplo, estabelecendo comparações indevidas entre os candidatos ou priorizando aqueles cuja pontuação tenha sido maior, sendo que todos, necessariamente, possuem as competências mínimas, uma vez que foram certificados.

### **Figura 1: Fluxo do Sistema de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação**

Fonte: FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES (1999)



A equipe de certificação tem caráter multidisciplinar, sendo formada por profissionais oriundos de diversas áreas de atuação e, não somente de educação. Optou-se por este modelo, por vislumbrar, num futuro próximo, a expansão da certificação ocupacional para outras áreas e secretarias de estado, além da educação. Por isso mesmo, o desenvolvimento, análise e aprimoramento de todos os produtos e os processos da certificação, tais como elaboração de testes e de documentos norteadores, estabelecimento de nota de aprovação, etc., contam com a participação de comitês técnicos de especialistas no cargo, responsáveis por prover a equipe técnica com dados tácitos sobre o trabalho a ser certificado (ver figura 1).

Todos os produtos e processos passam, ainda, pelo crivo de uma câmara, composta por profissionais de renomado prestígio no cenário da educação. Esta funciona como um órgão deliberativo que valida todas as etapas do processo de certificação e tem como finalidade assegurar a legitimidade, a qualidade e a relevância da sistemática, tendo autonomia para decidir sobre todas as questões

técnicas. As principais responsabilidades desse grupo são: assegurar e atestar a exatidão técnica das ações, assegurar legitimidade do processo, contribuir para a projeção do Sistema de Certificação em âmbito nacional, decidir sobre possíveis áreas de expansão e firmar todos os documentos de certificação.

A câmara de certificação, composta por profissionais de renomado prestígio no cenário nacional da educação e responsável por validar todas as etapas da certificação (ver figura 1), tem a finalidade de assegurar a qualidade, probidade, moralidade, equidade, impessoalidade, transparência, publicidade e legitimidade dos atos do Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação.

Em 2003, quando do lançamento da certificação ocupacional para Professores Alfabetizadores, o sistema de certificação ocupacional de dirigentes escolares já se encontrava no terceiro ciclo, tendo sido aplicados 17.379 testes, entre novos inscritos e repetentes e certificado 1.226 diretores e vice-diretores escolares.

O cargo de Professor Alfabetizador dentre os demais profissionais da educação, foi priorizado devido à confirmação, através dos resultados das avaliações padronizadas, de que um número relevante dos estudantes não detém, nem ao menos, o conhecimento mínimo necessário de sua língua materna, de forma a poder cursar a série em que se encontram.

Com a aprovação do Estatuto do Magistério Público Estadual, em maio de 2003, a certificação foi oficializada como o critério de mérito que seria utilizado pelo Estado, para ascensão e remuneração variável dos professores. Ficou, então, estabelecido por lei, um ajuste salarial de cerca de 10% para os professores certificados e um Plano de Cargos e Salários, que prevê mecanismos de ascensão efetiva na carreira, para os 49,2 mil professores da rede pública estadual de ensino. A ascensão se dará tanto através do critério da formação profissional, já existente, no qual o professor ocupa os níveis de 1 a 4 conforme o seu currículo acadêmico, como

pela Certificação Ocupacional, que passa a ser utilizada como critério de mudança de classe. Além de certificar-se, o professor precisará revalidar a certificação a cada três anos, o que permitirá que ele consiga outra promoção e ascenda de classe.

O tema escolhido para este estudo – a Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação – é analisado a partir das abordagens teóricas presentes na literatura relacionada à certificação ocupacional e às competências.

Sob a perspectiva do referencial teórico, foi desenvolvido o Modelo de Análise utilizado no presente estudo, e confrontado com o documento de “Especificações do Teste de Professor Alfabetizador: alfabetização de crianças”, gerado na etapa inicial do sistema de certificação de Professores Alfabetizadores da Fundação Luís Eduardo Magalhães. Este contém as competências identificadas pelos analistas de cargo, como necessárias para que um alfabetizador desempenhe suas atividades de planejamento e prática pedagógica.

A questão que direcionou o presente trabalho foi: **“qual o grau de alinhamento entre o escore obtido pelos professores no Teste de Conhecimentos Específicos – TCE, do primeiro Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores do estado da Bahia, e a visão que estes têm do seu desempenho?”**.

Assim, uma das principais contribuições desse trabalho é conceder voz aos Professores Alfabetizadores avaliados pela Certificação Ocupacional e, através de suas respostas no questionário, validar o Teste de Conhecimentos Específicos - TCE, como instrumento de avaliação das competências relacionadas às dimensões de “planejamento do curso de alfabetização”, “prática docente” e “norteadores do trabalho de Professor Alfabetizador”.



O interesse pelo tema surgiu ao longo da leitura do artigo intitulado “Quem Tem Medo da Avaliação”, de Castro (2003a), no qual o autor faz uma analogia entre os testes quantitativos e os remédios, os quais salvam vidas, mas sempre apresentam efeitos colaterais. O autor afirma que para curar um doente, o médico receita o remédio e, depois lida com as doenças por ele causadas. Da mesma forma, os testes criam suas próprias moléstias e possuem limitações, tal como a impossibilidade de captar algumas dimensões de desempenho. Segundo o autor vale a pena seguir o exemplo dos países “educacionalmente avançados”, onde nem se imagina abolir as avaliações, e lida-se criativamente com os efeitos colaterais por elas gerados. Uma das formas de fazê-lo, segue o autor, seria através de análises qualitativas, complementares aos testes quantitativos.

Da perspectiva de complementação dos dados quantitativos através de uma análise qualitativa, citada por Castro, surgiu a idéia de aplicação de uma auto-avaliação, responsável por captar, junto aos professores alfabetizadores, participantes do primeiro exame de certificação ocupacional, a visão que estes têm a respeito de sua performance e estabelecer uma comparação com o desempenho dos mesmos no Teste de Conhecimentos Específicos.

Este estudo representa, portanto, uma valiosa oportunidade de inserir no processo de certificação a “voz do candidato”, através da indicação de quais conhecimentos e habilidades, inerentes ao seu cargo, acredita possuir e em que graduação.

Para identificação da visão dos professores sobre o seu desempenho em competências relacionadas às dimensões de “planejamento do curso de alfabetização”, “prática docente” e “norteadores do trabalho de Professor Alfabetizador”, foi aplicada uma auto-avaliação, no formato de questionário, sendo este o principal instrumento de coleta de dados.

Posteriormente, esses dados foram comparados aos escores obtidos pelos respondentes no Teste de Conhecimentos Específicos –TCE, por domínios de conhecimentos e de habilidades que compõem as dimensões *supra* citadas, **com o objetivo de verificar o grau de alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos com a visão que os participantes do primeiro processo de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores do estado da Bahia têm, do seu desempenho.**

Maiores detalhes sobre o procedimento metodológico empregado na pesquisa serão descritos no capítulo “Apresentação dos Procedimentos Metodológicos e Análise dos dados”.

É hipótese do presente trabalho que: **o Teste de Conhecimentos Específicos - TCE é um instrumento alinhado à visão que os professores participantes do processo de certificação têm do seu desempenho.** Maiores detalhes serão igualmente descritos no capítulo “Apresentação dos Procedimentos Metodológicos e Análise dos dados”.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução; o segundo intitulado Referencial Teórico, que transcorre sobre os conceitos utilizados como categorias de análise para este estudo; o terceiro é constituído pelo Modelo de Análise e uma validação deste, desenvolvida a partir das habilidades e dos conhecimentos apontados pela literatura como relevantes para um professor alfabetizador. Na seqüência, tem-se o quarto capítulo, Apresentação dos Procedimentos Metodológicos e Análise dos Dados, o qual descreve a metodologia empregada na pesquisa e a análise dos dados obtidos através da comparação entre as respostas do questionário de auto-avaliação e o desempenho do candidato no teste. O quinto capítulo é composto pelas Conclusões e Recomendações Finais, na qual é feito o fechamento do trabalho através de resposta(s) para o problema da pesquisa e da confirmação ou refutação da hipótese proposta.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo se propõe a discorrer sobre parte da literatura que trata da certificação ocupacional e das competências, em suas diversas abordagens, visando fundamentar o Modelo de Análise empregado neste estudo. Para tanto, divide-se em duas seções, a saber:

- Revisão da Literatura sobre Certificação Ocupacional: aborda a origem da certificação; as diferenças entre esta e a licença profissional e as etapas sugeridas para um sistema de certificação, com destaque para a análise de cargo, etapa responsável pela elaboração da matriz norteadora do desenvolvimento dos testes de certificação e, que neste estudo, fundamenta o Modelo de Análise;
- Revisão da Literatura sobre competências: aborda a demanda gerada pela era do conhecimento e da informação por novos padrões de gestão; a origem do termo competências; a noção de competências da Administração Científica; a incorporação da noção de competências à administração estratégica, aos recursos humanos e à sociologia da educação e do trabalho e a abordagem da noção de competências em cada uma dessas dimensões.

## 2.1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL

Esta seção, inicialmente, discorre sobre parte da literatura relacionada à certificação, sobre sua origem, as diferenças entre esta e a licença profissional e as etapas sugeridas para um sistema de certificação, dando ênfase à etapa de Análise de Cargo, por ser esta responsável pela construção da matriz norteadora para o desenvolvimento dos testes de certificação e que constitui o modelo de análise empregado neste estudo.

Em seguida, visando fundamentar o modelo de análise, trata-se das várias nuances teóricas do emprego da noção de competências e sua categorização em competências organizacionais ou essenciais, individuais e funcionais.

### 2.1.1 Origem da Certificação

A origem da certificação, nos Estados Unidos, de acordo com Schoon e Smith (2000), se dá a partir do desejo de um grupo de oftalmologistas, de diferenciar-se dos demais médicos desta especialidade. Assim como eles, os outros médicos estavam habilitados a diagnosticar, tratar doenças oftalmológicas e prescrever lentes corretivas apropriadas. No entanto, este grupo sentia-se mais treinado e bem equipado do que os demais e, queria tornar claro para o público, que era mais bem qualificado para prover cuidados médicos para os olhos.

Para atingir seu objetivo, este grupo de oftalmologistas decidiu, então, estabelecer uma comissão nacional, formada por especialistas em oftalmologia, para certificar profissionais que fossem capazes de alcançar um alto padrão de treinamento e experiência na profissão. Para ser certificado, além de demonstrar treino e prática, o candidato deveria ser aprovado em um rigoroso exame. Aos aprovados era concedido um certificado e o direito de exposição do mesmo, como evidência de ter demonstrado alto nível de competência na prática medicinal, em oftalmologia.

O termo certificação só começou a perder a conotação exclusiva de excelência, por volta da década de 70, quando determinada associação de médicos, acreditando que a certificação iria facilitar sua filiação às companhias de seguro, o que lhes permitiria a remuneração através de reembolso, começou a exercer pressão para obter o certificado. A recusa das seguradoras em pagar pelos serviços de profissionais não certificados, reforçava a crença de que a certificação era evidência de competência. No início da década de 70, a pressão para obtenção da certificação tornou-se tão grande, que houve a necessidade de intervenção do Departamento Norte-americano de Saúde, Educação e Bem-estar Social, de forma a ampliar o número de profissionais certificados (SCHOON; SMITH, 2000).

O sistema federativo norte-americano permite que cada estado tenha seu próprio programa de certificação; assim sendo, se um profissional desejasse ter a sua prática médica reconhecida nacionalmente, teria que se submeter a quase 50 exames diferentes. Para reverter esse quadro e com o objetivo de tornar os padrões de certificação comparáveis, diversos grupos de profissionais decidiram estabelecer programas nacionais de certificação ocupacional (SCHOON; SMITH, 2000).

A certificação, então, deixou de ser um mecanismo exclusivamente voltado para a identificação da excelência, passando a distinguir os profissionais que possuíam, ao menos, os padrões minimamente aceitáveis de desempenho. Hoje, a certificação continua sendo empregada para identificar profissionais que atingiram determinado grau de especialização em sua profissão, tais como médicos que são certificados como neurologistas, anestesistas, etc.; contudo, também é concedida a indivíduos que atingiram os padrões de entrada mínimos, necessários para que um profissional em início de carreira exerça determinado cargo.

Ser certificado é um indicador positivo de competência profissional, contudo a ausência deste não é, necessariamente um indicador negativo; uma vez que, devido

ao caráter voluntário da certificação, profissionais em exercício, não certificados, podem se igualar ou mesmo superar os certificados, em nível de competência.

### **2.1.2 Certificação X Licença Profissional (*licensure*)**

O conceito de certificação, no entanto, nem sempre é evidente e, muitas vezes é confundido com o de licença profissional. Mesmo a literatura especializada costuma utilizar-se de uma única designação, “credencial” - *credentialing* em inglês - para designar tanto a licença profissional quanto a certificação, ou os aspectos comuns aos dois termos. Credencial é derivada da palavra latina *credere*, que significa acreditar, confiar, ter fé e da palavra *credential*, que, em latim medieval, significava fé, crença, convicção. Seu significado, portanto, é bastante próximo do de certificação, palavra derivada de (1) *certus* + (2) *facere*, que em latim, significam, respectivamente, (1) certo, seguro, evidente e (2) fazer (IMPORA, 1995).

Licença (profissional), por sua vez, deriva da palavra latina *licentia*, significando, liberdade, permissão para praticar algo. Da mesma forma que a certificação tem a conotação de confiança e credibilidade, que lhe conferem validade e aceitação; contudo, a noção de Licença (profissional) extrapola a de certificação, pois além de demonstrar qualificação, pressupõe uma permissão concedida por autoridade, para fazer algo; sem a qual não seria possível fazê-lo (IMPORA, 1995).

A origem da licença profissional pode estar associada ao código de Hammurabi, datado do ano 2000 antes de Cristo, por ter sido este a primeira tentativa de regulamentar uma profissão. Este código babilônico estipulava os valores que deveriam ser pagos por serviços cirúrgicos, bem como as penalidades impostas para o que hoje é considerado como erro médico, por prática indevida. De acordo com escritos históricos a penalidade para operações que resultavam na morte do paciente, era a amputação de uma das mãos do cirurgião. Já as restrições estabelecidas para a prática de certas profissões por mulheres, reportam ao ano 300 antes de Cristo,

quando as leis da Grécia impediam que mulheres exercessem a medicina (IMPARA, 1995).

No século 13 o rei da Sicília, ao instituir padrões para o controle do exercício da profissão médica, estabelecia os fundamentos para a atual licença profissional. Ele estipulou que, para um indivíduo ser reconhecido como médico, deveria cursar três anos de estudo em filosofia, cinco em medicina e passar por um ano de experiência prática; além disso, deveria ser aprovado em exames desenvolvidos por uma junta de médicos praticantes. Aos que não obtivessem a licença, ficava proibido o exercício da profissão. Os padrões de controle estabeleciam, ainda, o valor dos serviços médicos, determinavam atendimento gratuito para os indigentes, estabeleciam códigos éticos, cujo descumprimento estava sujeito a penalidades e proibiam os médicos de possuírem farmácias (IMPARA, 1995).

Já a licença profissional em seu conceito atual de “licença conferida por autoridade legal, para praticar determinada ocupação ou profissão”, segundo Schoon e Smith (2000), teve origem nos Estados Unidos, em um determinado momento no qual estabelecer restrições à forma como um indivíduo conseguia o seu sustento, quaisquer que fossem estas, era considerado uma atitude antidemocrática. Como fruto deste pensamento predominante da época, houve uma proliferação das chamadas “fábricas de diplomas”. Estas instituições conferiam diplomas de profissões tradicionais, tais como medicina e odontologia, sem que fosse necessário passar por um curso estruturado e de longa duração, nem receber o devido treinamento ou instrução nessas profissões.

A proliferação de médicos e dentistas pouco capacitados para o exercício da profissão, além de representar uma ameaça para a população, fez com que profissionais devidamente habilitados, oriundos de faculdades tradicionais de medicina e odontologia, buscassem uma forma de distinguir-se dos considerados “charlatões” (IMPARA, 1995).

Inicialmente, reuniram-se em associações, em nível local e estadual, e estabeleceram critérios de admissão para as profissões de médico e de dentista que fossem eficazes em excluir aqueles cujo diploma não tivesse a chancela de uma das tradicionais faculdades de saúde. Ficou estabelecido que qualquer profissional que por ventura viesse a falhar em seguir os rígidos procedimentos, regras e códigos de conduta adotados, seria desligado da associação (IMPARG, 1995).

Para que o público estivesse seguro, deveria optar por profissionais dentre os participantes das associações médicas; caso contrário, poderiam estar se submetendo ao cuidado de um profissional sem as qualificações necessárias para se tornar um membro da associação, ou alguém que, por problemas éticos ou de má conduta, tivesse sido afastado desta (IMPARG, 1995).

As associações médicas norte-americanas desse período se mostraram capazes de diferenciar os profissionais qualificados dos não qualificados; mas, isto não foi suficiente para impedir que os não habilitados continuassem a exercer a profissão. Somente após a intervenção do Estado, foi possível vincular o credenciamento ao exercício da medicina ou da odontologia e proibir que os não credenciados continuassem praticando suas atividades (IMPARG, 1995).

A tradição da auto-regulação de algumas profissões teve origem nesse momento: o Estado, ciente de que lhe faltava experiência e conhecimento para estabelecer pré-requisitos, práticas, procedimentos e normas para o exercício das profissões, decidiu criar comissões de profissionais de notório saber e experiência, reconhecidas publicamente, com esta responsabilidade.

Hoje, no Brasil, para exercer as profissões de advocacia, por exemplo, é necessário que, além da formação em direito, em instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, o profissional diplomado se submeta a



uma série de avaliações estabelecidas pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Esta instituição tem o papel de regulamentar a profissão, é responsável pela fiscalização e, em casos de má conduta, suspensão do direito de exercício.

As diretrizes e normas estabelecidas pelas comissões de profissionais passaram a ter força de lei. A estas foi concedido o poder de estabelecer pré-requisitos, práticas, procedimentos e regras de conduta aceitáveis, bem como de aplicar avaliações ocupacionais relacionadas ao cargo em questão. Estavam, ainda, aptas a, mediante denúncias, conduzir investigações e realizar interrogatórios, para determinar se um profissional credenciado cometeu alguma violação às normas e diretrizes estabelecidas. Considerado culpado, as comissões tinham o poder de estabelecer sanções e cumprir penalidades, que variavam de multas, restrições da prática, ou, em última instância, a depender da gravidade da situação, a revogação total do direito de exercício da profissão.

Segundo Impara (1995), embora a promoção do bem estar público seja uma missão governamental, associações profissionais, normalmente dispostas em organizações não lucrativas, foram reconhecidas para, em nome do Estado, promover a regulação de determinadas profissões: a licença profissional. A licença profissional, portanto, diferencia-se da certificação, pois tem como objetivo a proteção da saúde, da segurança e/ou do bem estar do cidadão.

Shimberg (*apud* SCHIMITT, 1995) alerta para o fato de que algumas associações ocupacionais, pleiteando o estabelecimento da obrigatoriedade da licença profissional para atuar em sua profissão, podem estar utilizando o argumento de que o público não é capaz de discernir quais os profissionais competentes, para justificar o estabelecimento da licença profissional; contudo, objetivam, na verdade, obter benefícios próprios a partir da regulação, tais como: o controle da distribuição geográfica dos profissionais que praticam a profissão, o aumento dos benefícios econômicos, do status da profissão e da reputação dos que a exercem. A obtenção de

tais benefícios não seria condenável, se não fossem os objetivos primários destas associações.

Para Schimberg e Roederer (*apud* SCHMITT, 1995, p.4) a licença profissional é:

Processo pelo qual o Governo, ou uma agência regulando em seu nome, concede permissão para que um indivíduo desempenhe uma determinada ocupação, mediante a constatação de que este é capaz de atingir o grau mínimo de competências necessárias ao exercício do cargo, de forma que a saúde, a segurança e o bem estar públicos sejam preservados.

Malcolm Parson (1952 *apud* SCHMITT, 1995) ressalta que a licença profissional não é concedida de uma forma incondicional; normalmente ela é válida por um período de tempo pré-estabelecido e pode ser concedida ou negada, renovada, suspensa temporariamente ou revogada, pelo Estado, por uma série de razões. Uma vez determinado que para o exercício de uma profissão, ou concessão de um título, é necessário passar por um processo de licença (profissional), torna-se ilegal praticá-la sem ter obtido a licença necessária à sua prática.

Tanto a licença profissional quanto a certificação têm o propósito de assegurar que os indivíduos que praticam determinada profissão ou ocupação estão aptos ao desenvolvimento de suas atividades (RAYMOND, 2001); para tanto, pressupõem a elaboração de exames que atestem se o profissional é capaz de atingir ou superar os padrões mínimos de desempenho estabelecidos, funcionando como indicador de que este indivíduo está ou não, qualificado a praticar determinada profissão ou ocupação.

Embora ambas pressuponham o estabelecimento de padrões mínimos de competência, a certificação normalmente é voluntária, implementada por uma organização não governamental, enquanto que a licença profissional é obrigatória para o exercício de determinada profissão ou para concessão de um título controlado e é uma ação governamental, ou de uma associação legitimada pelo Estado para

fazê-lo. Ainda, a certificação objetiva primariamente a defesa dos interesses dos profissionais certificados e da profissão, ao passo que a licença profissional tem como objetivo principal defender os interesses dos cidadãos.

Portanto, a certificação diferencia-se da licença profissional, pois ao contrário desta, não precisa, necessariamente, estar relacionada a ações governamentais, nem se refere a títulos profissionais controlados pelo Governo, ou por entidades que regulam em seu nome. A certificação é voluntária e não obrigatória para a prática profissional; desta forma, um indivíduo pode optar por não se submeter a exames de certificação e continuar exercendo sua profissão, sem que haja nenhuma sanção prevista por lei. Ex.: O exercício da odontologia pediátrica, por um dentista não certificado nesta especialidade, é legal, contanto que este não se denomine especialista em odontopediatra.

### **2.1.3 Etapas de um Sistema de Certificação**

Uma diversidade de estratégias pode ser aplicada no desenvolvimento de um sistema de certificação. Alguns procedimentos técnicos são, no entanto, considerados pela literatura relacionada, como básicos e imprescindíveis a qualquer sistema, são eles: análise de cargo ou análise prática; desenvolvimento das especificações de testes; desenvolvimento dos testes de certificação; estabelecimento da linha de corte (nota de aprovação); pontuação e análise de dados e equacionalização das diversas versões dos testes.

Tais procedimentos técnicos, considerados por Impara (1995) como cruciais e, para os quais é necessário dedicar muito tempo e energia, de forma que sejam desenvolvidos de forma satisfatória, serão detalhados a seguir:

- a) A **análise de cargo** é a primeira etapa de um sistema de certificação. Inicialmente, os analistas de cargo fazem um levantamento junto a um comitê de especialistas no cargo em estudo, para identificar que atividades são desempenhadas e quais as competências, traduzidas em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, são necessárias para o seu desempenho. Em seguida, ainda com auxílio de profissionais conhecedores do cargo analisado, identificam o quão crucial são as atividades, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes identificados para um profissional em início de carreira, e quais devem compor o “catálogo de elementos de trabalho”, insumo para os procedimentos técnicos subseqüentes, para o desenvolvimento da especificação de testes e, conseqüentemente, para o criação dos testes de certificação.

A literatura sugere que o catálogo de elementos de trabalho seja composto pelos seguintes registros (BRÍGIDO, 1998):

- conhecimentos que serão mobilizados no processo de trabalho para a resolução de problemas;
- situações em que se apresentam dúvidas ou alternativas de sim e não e que permitam a construção de algoritmos decisórios nas resoluções de problemas;
- habilidades motoras ou físicas, necessárias à realização dos padrões de desempenho mínimos nas atividades mecânicas e manuais;
- habilidades intelectuais, modos de operação e técnicas aplicadas para tratar os problemas mais freqüentes, do processo de trabalho;
- atitudes recomendáveis e aptidões emocionais indispensáveis à natureza das operações em que se envolve o trabalhador, no processo de trabalho;
- normas e padrões internacionais de exigências assim como as recomendações sobre riscos de acidente de trabalho.

Knapp e Knapp (1995) ressaltam a importância do envolvimento de um comitê de especialistas no cargo, no desenvolvimento dos procedimentos técnicos que constituem as etapas de um sistema de certificação, especialmente na implementação da análise de cargo, para fornecer credibilidade e validade ao processo. Segundo esses autores, os membros do comitê devem ser profissionais qualificados, reconhecidos pelo seu conhecimento e experiência, representar modelos de conduta e ser atuantes na comunidade profissional.

- a) A etapa de **desenvolvimento das “especificações de testes”**, matriz que identifica as competências profissionais que serão avaliadas nos testes de certificação e, Modelo de Análise desta dissertação, somente é possível, tendo sido definido o catálogo de elementos de trabalho. Além de determinar os domínios de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que serão medidos no exame de certificação, o documento de “especificações de testes” também estabelece a quantidade e a natureza dos quesitos de testes que serão empregados para medir se um profissional detém, ou não, as competências necessárias ao desempenho do seu cargo;

A construção da matriz de competências relacionadas ao cargo, referência para o desenvolvimento dos testes de certificação, é uma forma de garantir que o exame realmente tenha caráter ocupacional e que os testes que o compõem estejam, de fato, relacionados ao cargo a ser certificado. Assim sendo, à medida que os conhecimentos e/ou as habilidades descritas nas “especificações de testes” correspondem às atividades desempenhadas pelo profissional a ser certificado, na prática do seu cargo, o documento de especificações funciona como uma fonte de evidência da pertinência da avaliação ocupacional, característica de testes denominada como “autenticidade”, por Bachman e Palmer (2000).

Assim como as demais etapas de um sistema de certificação, o desenvolvimento das “especificações de testes” conta com o auxílio de um

comitê de especialistas no cargo, que contribuem com o conhecimento tácito da profissão. Essa matriz de competências é, portanto, construída a partir do conhecimento e experiência dos especialistas, bem como da comparação com outras análises de cargo e com especificações de testes similares, aplicados em áreas afins à ocupação que se deseja certificar.

- b) O **desenvolvimento dos testes de certificação** tem como referência o documento de “especificações de testes”. Esta etapa inclui diversas ações, tais como: redação de itens originais que irão compor os testes de certificação; revisão e modificação, quando necessária, desses quesitos de prova, por um comitê de especialistas no conteúdo avaliado; pré-teste dos itens através da aplicação dos mesmos a uma população semelhante à qual a certificação se destina ou pela análise crítica estruturada de uma banca de especialistas; análise dos dados psicométricos obtidos através do pré-teste, para controle da qualidade dos itens desenvolvidos e escolha daqueles que apresentam melhor desempenho; refinamento dos itens cujo desempenho não tenha sido satisfatório no pré-teste e composição final dos cadernos de teste.
- c) A etapa seguinte é denominada **definição da linha de corte** e consiste no estabelecimento de uma nota de aprovação. Embora existam diversas estratégias para o estabelecimento da linha de corte, a natureza de um exame de certificação e a necessidade de garantir que o processo seja consistente e defensável restringe a quantidade de métodos que podem ser aplicados em tal contexto. Um dos mais difundidos e amplamente utilizado é o método Angoff (CROCKER; ALGINA, 1986). Sua realização envolve um comitê de jurados, com profundo conhecimento do cargo a ser certificado, que, de forma independente, examinam cada um dos itens que compõem o teste e estimam um percentual de candidatos, minimamente competentes, que responderiam corretamente cada questão. A nota de aprovação deriva de um cálculo matemático simples, que envolve a soma dos percentuais atribuídos por cada jurado e a média destes;

- d) O procedimento empregado na etapa de **pontuação** varia de acordo com a natureza do teste, seja ele composto por questões discursivas ou objetivas. Impara (1995) ressalta a importância de, nesta etapa, gerar relatórios de pontuação, os quais servirão tanto para dar um retorno aos candidatos não aprovados, sobre os domínios de competências nos quais estes não tiveram desempenho suficiente para aprovação, quanto para informar e subsidiar as ações dos *stakeholders*, isto é, pessoas interessadas na certificação;
  
- e) A etapa de **equacionalização das diversas versões do teste** tem como objetivo garantir que cada aplicação do teste será similar em dificuldade e, conseqüentemente, tornar o processo de certificação justo para todos os candidatos, independente de que versão do exame tenha participado. Desta forma, a primeira versão do teste é utilizada como um molde para os seguintes; de fato, a segunda versão de uma determinada avaliação é feita através da substituição parcial ou total dos itens da primeira, mantendo, contudo, o mesmo número de questões por domínio de conhecimentos e de habilidades avaliadas e buscando aproximar o grau de dificuldade entre elas. Impara (1995) ressalta a necessidade de criar uma “base única” para a equalização das diversas versões do teste, a qual deve ser estabelecida antes mesmo da aplicação da primeira versão.

Das etapas anteriormente descritas, que constituem um sistema de certificação, este estudo concentrar-se-á na análise de cargos ou análise prática, detalhada a seguir, e no desenvolvimento das especificações de testes, que constitui o modelo empregado na análise dos dados.

O procedimento técnico de Análise de Cargo, responsável pelo desenvolvimento das Especificações de Testes, documento que serviu de base para a criação do Modelo de Análise empregado nesse estudo, será mais detalhadamente apresentado a seguir.

A análise de cargo, conforme dito anteriormente, constitui a etapa inicial de um sistema de certificação. Segundo Gael (1990), trata-se do procedimento sistemático de coleta e análise de informações relacionadas ao trabalho, para atingir um propósito particular, como a criação das especificações de testes.

A análise de cargo consiste na coleta de elementos de trabalho, ou seja, conhecimentos, habilidades e/ou atitudes de uma determinada ocupação e, na compilação destes em um catálogo, que descreve as competências necessárias para o exercício do cargo que se deseja certificar.

Os “elementos de trabalho”, de acordo com Levine (1983) podem ser considerados como sendo a menor unidade do trabalho, para a qual é possível identificar claramente um início, um meio e um fim. Ex.: discar um número de telefone.

Segundo Harvey (1991), na coleta dos elementos de trabalho, o analista de cargo examina e descreve o comportamento observável do indivíduo no desempenho de suas atividades; os resultados por ele obtidos; a tecnologia utilizada na obtenção desses resultados e as características observáveis do ambiente de trabalho, com as quais os trabalhadores interagem, tais como: as informações e os elementos físicos, mecânicos e sociais empregados.

Embora não haja consenso, entre os estudiosos, quanto à definição de termos empregados na literatura dedicada às ocupações, para efeito deste estudo serão consideradas sinônimas as denominações “cargo” e “emprego” – traduções do termo *job*, em inglês (MICHAELIS, 1983)- e adotar-se-á os seguintes conceitos de Levine (1983), para os componentes de um cargo:



- a) Os termos **cargo e emprego** são empregados para designar um conjunto de **ocupações / posições / colocações**, de tal forma similares em sua natureza e objetivos, que há um consenso em denominá-las por um mesmo título. Levine (1983) ressalta que o consenso é um elemento chave nesta definição, uma vez que um mesmo cargo / emprego pode abranger ocupações que parecem não ter nada em comum. No cargo de Oficial de Polícia, por exemplo, há ocupações que são desempenhadas em escritório, outras no tráfego, etc., alguns ocupam a posição de guardas de trânsito, que envolve a atividade de emissão de multas, outros de investigadores, etc.;
- b) Uma **ocupação** consiste em um conjunto de **atribuições, tarefas, atividades e elementos de trabalho**, que podem ser desempenhados por um único trabalhador;

De acordo com a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (2000), o conceito de ocupação é sintético e não natural, uma vez que foi construído artificialmente pelos analistas ocupacionais. A CBO segue afirmando que, o que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho, como o trabalho autônomo, por exemplo.

- c) **Atribuições** ou **serviço** são termos utilizados para denominar um conjunto de **tarefas**, todas voltadas para o alcance dos objetivos gerais de um cargo. Portanto, a preparação do imposto de renda de um cliente, pode ser um exemplo de um serviço realizado por um contador;
- d) **Tarefa**, por sua vez, é um conjunto de **atividades** voltadas para o alcance dos objetivos específicos do cargo. Ex.: o cargo de contador tem como tarefa a comunicação com os clientes, de forma presencial ou através do telefone, para reunir as informações necessárias ao cálculo do imposto de renda;

- e) **Atividade** é considerada como um conjunto de **elementos de trabalho** direcionados para o cumprimento de uma determinada exigência do cargo. Portanto, na atividade de contatar clientes por telefone, deve-se realizar uma série de elementos de trabalho, dentre os quais, discar números de telefone, em diversas ocasiões;
- f) **Elementos de trabalho**, *supra*. citados., são, portanto, os menores componentes de um cargo.

Embora a etapa de coleta de dados ocupacionais, para definição dos elementos de trabalho, seja essencial ao processo de desenvolvimento dos testes que compõem o exame de certificação; da ampla literatura existente, pouco é dedicado à tradução dos dados coletados, em “especificações de testes”. A literatura muitas vezes restringe a análise de cargo à sua aplicação em recursos humanos.

A instância da análise de cargo especificamente voltada para o desenvolvimento de exames de certificação, é denominada “análise prática” - *practical analysis*, em inglês. A expressão “análise prática” é considerada por Smith e Hambleton (*apud* KNAPP; KNAPP, 1995) como mais precisa e adequada para refletir a natureza da prática profissional do que a expressão “análise de cargo”. A análise de cargo tradicional costuma limitar-se essencialmente às atividades desempenhadas, em detrimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, necessárias a uma performance ocupacional (MCCORMICK *apud* KNAPP; KNAPP, 1995).

A análise prática difere das demais análises ocupacionais, voltadas para outros fins, tais como a aplicada à psicologia industrial / organizacional, nos seguintes aspectos:

- a) requer uma amostra maior de respondentes do que as análises de cargo tradicionais. Exames de certificação ocupacional costumam ter escopo nacional; portanto, devem cobrir uma vasta gama de possíveis cenários de atuação. Raymond (2001) cita como exemplo um exame de certificação para enfermeiros, o qual precisa ser capaz de abranger profissionais que atuam em um consultório médico, tanto quanto enfermeiros de uma clínica, ou de um hospital-escola e, ainda, aqueles que desempenham a profissão de forma autônoma;
- b) costuma identificar somente conhecimentos e habilidades, em detrimento das atitudes. Ao contrário do que ocorre com a psicologia industrial/organizacional, os testes que compõem o exame de certificação não se dispõem a testar as atitudes do profissional no desempenho de suas atividades (RAYMOND, 2001). Por este motivo, não há necessidade de identificar, na análise prática, as atitudes que um profissional deve ter para que venha a ser certificado;
- c) necessita de revisões periódicas para os cargos / ocupações que sofrem impacto relevante das mudanças tecnológicas. Em muitas destas, o avanço da tecnologia conduz a mudanças contínuas nos conhecimentos e nas habilidades que o indivíduo necessita possuir para desempenhar suas atividades profissionais. Para manter atualizados os domínios de conhecimentos e de habilidades testadas, se faz necessária a revisão, em intervalos regulares, das especificações;
- d) busca identificar níveis aceitáveis de desempenho, para um profissional em início de carreira, diferindo-se, desta forma, das análises tradicionais, as quais descrevem performances consideradas exemplares (AERA *et. al.*, *apud* RAYMOND, 2001).

Isto acontece devido à natureza dos testes de certificação: ao contrário de testes de seleção, que buscam identificar, dentre a população testada, quais os melhores para preenchimento de vagas disponíveis, os testes de certificação buscam identificar todos os profissionais capazes de atingir, pelo menos, o nível básico de

competências, necessário ao exercício de um cargo / ocupação. Todos os profissionais que forem capazes de atingir os níveis mínimos de desempenho estabelecidos pela análise prática serão certificados, independente da quantidade de aprovados ou da classificação de cada um.

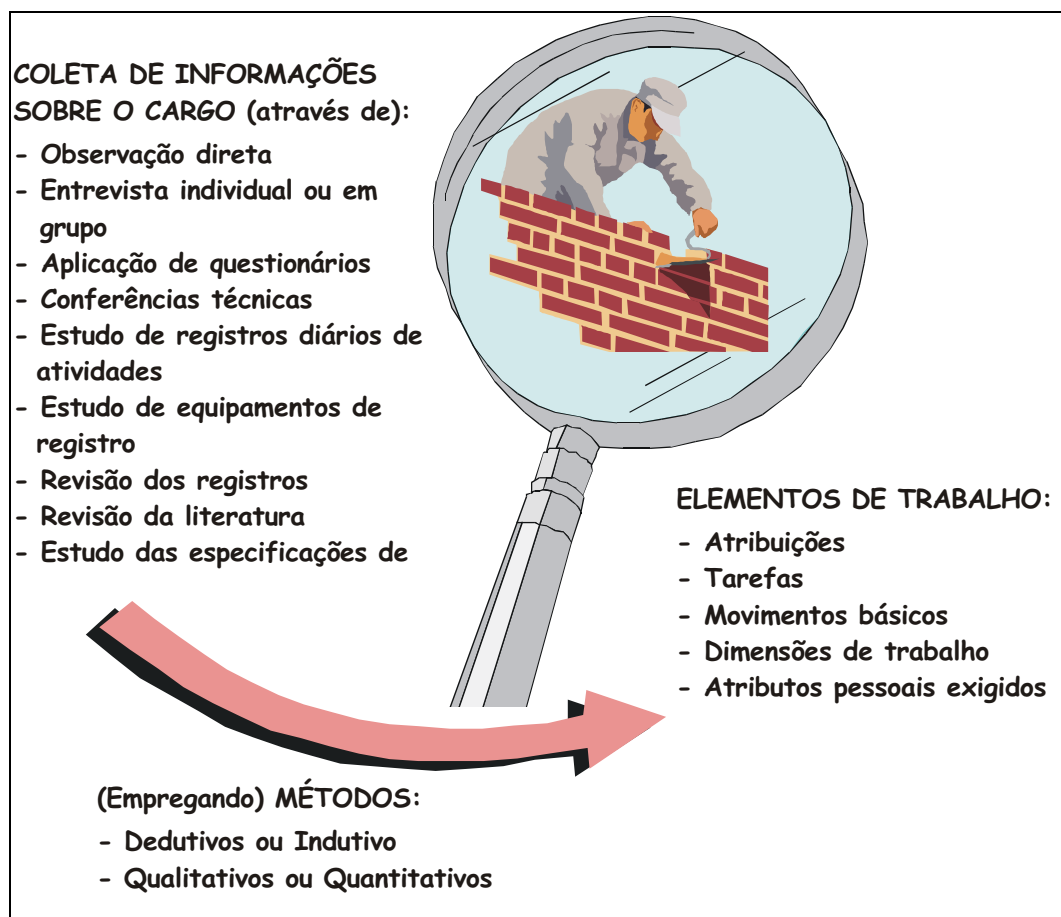
Devido às peculiaridades da análise prática, anteriormente citadas, alguns dos métodos de análise de cargo conhecidos e amplamente documentados, a exemplo dos que se concentram prioritariamente na busca e identificação de habilidades humanas e/ou de traços de personalidade, em detrimento dos elementos de trabalho, nem sempre são adequados ao desenvolvimento de exames de certificação.

Dentre os métodos testados, cujos resultados se mostraram satisfatórios quando empregados com a finalidade de construir matrizes de referência de exames de certificação são citados os seguintes pela literatura (RAYMOND, 2001) (tradução da própria autora): Inventário de Atividades – *Task Inventory*, Modelo Situacional de Performance Profissional ou MSPP – *Professional Performance Situation Model*, Modelo de Situações Relevantes - *Critical Incident Technique* ou CIT, Análise de Cargo Funcional– *Functional Job Analysis* e Questionário Abrangente de Análise Prática – *Comprehensive Practice Analysis Questionnaire*, etc.

Existem diversas maneiras de classificar os métodos de análise de cargo, podendo ser dedutivos ou indutivos, qualitativos ou quantitativos, etc.; as diferenças entre eles, no entanto, residem apenas em variações de algumas características chave (ASH, CORNELIUS, LEVINE, MCCORMICK *apud* RAYMOND, 2001), tais como: as fontes de conhecimento tácito relacionado à prática da ocupação; como essas informações são coletadas; a forma da redação empregada para descrever o cargo, os chamados “descritores do cargo” e o nível de especificidade destes descritores, a saber (ver figura 2):

## Figura 2: Métodos de Coleta de Informações, Métodos de Análise de Cargo e Tipos de Elementos de Trabalho

Fonte: Elaboração própria a partir de Levine (1983)



- a) Os diversos métodos de análise de cargo podem ser divididos entre **dedutivos e indutivos**. Dedutivos são aqueles que empregam conhecimentos, taxonomias e informações referentes ao cargo, já existentes; como, por exemplo, a utilização de um inventário ou lista de atividades disponível na literatura, tal como o Questionário de Análises de Ocupações ou PAQ - *Position Analysis Questionnaire* publicado por McCormick, Jeanneret e Mecham, em 1989. Ao contrário dos métodos dedutivos, os indutivos pressupõem o levantamento de informações detalhadas sobre o cargo, em termos do que os trabalhadores fazem e o que precisam saber para desempenhar o seu trabalho. Em seguida, os analistas criam (realizam a indução de) descritores coerentes e estruturados, os quais se aplicam unicamente ao cargo em análise;

- b) Os métodos podem, ainda, ser agrupados como **qualitativos ou quantitativos**. Análises de cargo de natureza qualitativa resultam em descritores que narram o trabalho desempenhado. Normalmente são descrições genéricas que englobam o objetivo do trabalho, os principais serviços desempenhados, ou responsabilidades do cargo e, algumas das qualificações necessárias para o seu exercício. De acordo com Peterson e Jeanneret (1997), análises qualitativas têm uso restrito e seus descritores servem apenas para fornecer um senso geral do que é feito no trabalho e os requisitos para o seu desempenho. Ao contrário, as análises quantitativas, apresentam os descritores de cargo classificados a partir de gradações numéricas variadas, tais como classificação por: importância, tempo gasto, frequência de realização, dificuldade de performance, etc;
- c) Em relação às **fontes de conhecimentos tácitos**, a literatura relacionada sugere que as informações necessárias para o desenvolvimento dos descritores de cargo, para o estabelecimento das gradações e para a identificação dos objetivos, das responsabilidades, das qualificações, etc., sejam obtidas junto a supervisores, responsáveis por treinamento e formadores, ocupantes do cargo, especialistas com amplo conhecimento teórico e prático, ou seja, fontes de informações tácitas sobre o cargo em análise. As fontes de informações, no entanto, não devem se limitar aos recursos humanos; podem e devem ser consultados documentos e registros tais como: descrições de cargo, registros de controle de qualidade e de seguros, fichas de pacientes, livros e outras publicações. O tipo de fonte empregada para o levantamento das informações relacionadas ao cargo, é uma das formas de diferenciação entre os diversos métodos de análise;

Levine (1983) cita ainda, como possíveis fontes de informação relacionadas ao cargo, clientes e outras unidades da organização, as quais interagem com o cargo estudado. Embora os clientes não possam fornecer informações a respeito das atividades que vêm sendo desenvolvidas no cargo, são importantes para o estabelecimento de padrões de desempenho e para sugerir atividades que

necessitam ser desempenhadas. Da mesma forma, outras unidades podem ajudar a tornar claro como o cargo em estudo se relaciona com os demais, na organização.

d) quanto à **forma de levantamento das informações relativas ao cargo / ocupação**, analistas podem empregar um ou uma combinação dos métodos de observação direta, de entrevista individual ou em grupo, de aplicação de questionários, de conferências técnicas, de estudo de registros diários de atividades, de estudo dos equipamentos de registro, de revisão dos registros, de revisão da literatura, de estudo de especificações de equipamentos e de realização do trabalho (ver figura 2), a saber:

- ao empregar a **observação** como forma de coleta de informações relacionadas ao trabalho, a literatura sugere ao analista de cargo assegurar-se de que sua presença, para registro das atividades desenvolvidas pelo trabalhador, interfira o mínimo possível no comportamento do observado. Isso pode ser conseguido pela observação contínua, durante um período de tempo longo o suficiente, para que o trabalhador se acostume à presença do observador. Além do benefício de permitir que o analista de cargo se familiarize com o trabalho desenvolvido, o convívio entre analista(s), trabalhadores e supervisores, geralmente aumenta a aceitação e credibilidade da análise, entre os colaboradores da organização.
- o método de **entrevista** pode ser conduzido individualmente ou em grupo. No primeiro, o analista faz perguntas a um trabalhador ou supervisor, sobre o cargo em estudo como: “quais foram as atividades desempenhadas por você ao longo da semana passada?”. Já na entrevista em grupo, são reunidos trabalhadores e supervisores, escolhidos por seu reconhecido conhecimento do cargo, com o propósito de discutir em que o trabalho consiste. A entrevista coletiva maximiza o tempo do analista, pois permite conversar com todos ao mesmo tempo e diminuir o trabalho necessário à compilação das informações individuais.

- a **aplicação de questionários** é considerada por Levine (1983, p.33) como “uma entrevista conduzida pelo respondente”. Os questionários costumam ser constituídos de listagens de atividades desempenhadas pelos ocupantes de um determinado cargo / ocupação, as quais devem ser avaliadas pelos respondentes, a partir de uma ou mais escalas; ex.: classificar o quão difícil é a execução de cada atividade listada.
- a chamada **conferência técnica** consiste na busca da razão pela qual o trabalhador desempenha uma determinada atividade. Para tanto, o analista deve pesquisar como os procedimentos de trabalho funcionam, o significado dos termos técnicos empregados pelos trabalhadores, as funções dos equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades, etc.
- no método de **estudo de registros diários de atividades**, solicita-se aos trabalhadores que a cada meia hora ou sempre que finalizarem alguma atividade, na qual estiveram envolvidos, registrem-na em um diário. Ao final de duas ou três semanas de registros, o diário servirá como fonte de informações das atividades necessárias ao desempenho do cargo em estudo, para o analista.
- algumas vezes é possível, para os analistas de cargo, **coletar informações através de equipamentos** com registros das atividades desempenhadas, tais como: máquina fotográfica, filmadora, fitas cassete, etc. Ex.: caso as informações necessárias ao analista sejam baseadas em demandas físicas dos trabalhadores, podem ser usados dispositivos tais como eletrocardiogramas, para sua medição.
- a **revisão dos registros** e a **revisão da literatura** são bastante similares. O primeiro consiste no estudo de relatórios de desempenho, descrições dos pré-requisitos necessários para ocupação de determinadas posições na empresa, exemplos dos produtos de um trabalho, etc. O segundo, por sua vez, consiste na revisão de relatórios e livros produzidos interna e



externamente à organização, são eles: manuais e outros materiais desenvolvidos para treinamentos internos; livros, relacionados ao cargo em estudo, disponíveis na literatura em geral; outras análises ou definições do cargo, etc.

- caso um trabalho dependa, de forma relevante, da utilização de equipamentos para o seu desempenho, o **estudo das especificações / instruções** de tais maquinários pode ser uma fonte rica de informações a respeito deste cargo.
  - finalmente, um analista pode optar por conhecer um cargo através da **prática** do mesmo. Este método de coleta de informações, no entanto, é limitado a trabalhos pouco complexos, nos quais pequenas “falhas ou erros” de performance, não sejam cruciais.
- e) Em relação à redação dos “descritores do cargo”, a primeira decisão refere-se ao tipo de elemento de trabalho que se deseja utilizar. Entre outros, Levine (1983) cita as atribuições (*duty*), as tarefas (*task*), os movimentos básicos (*elemental motion*), as dimensões de trabalho (*job dimension*) e os atributos pessoais exigidos (*worker trait requirement*), como tipos de elementos de trabalho que podem ser empregados na análise do cargo (ver figura 2), a saber: .
- Considerando “**atribuições**” como “conjunto de tarefas que visam alcançar os objetivos gerais do cargo” (LEVINE, 1983, p.3) - ex.: preparação e gerenciamento de orçamento - a descrição de um trabalho através das principais atribuições desempenhadas por seus ocupantes, por sua abrangência, possibilita a captura de uma grande quantidade de informações sobre o cargo em, relativamente, poucas palavras. Esse autor sugere que a utilização de “descritores de cargo” a partir das atribuições sejam empregados na avaliação de um trabalho e na classificação ou na criação de famílias de cargos, com afinidades entre si.

- Os dados relativos ao cargo em estudo podem, também, ser sumarizados em forma de **tarefas**, unidades do serviço. Segundo Levine (1983), a redação de “descritores de cargo” a partir das tarefas, serve ao propósito de diversas aplicações, as quais necessitam de uma fotografia do cargo que o torne compreensível; ex.: seleção de pessoal. Levine (1983) afirma que um, ou mais de um descritor de tarefas combinados, podem ser facilmente traduzidos em avaliações de amostra do trabalho, ou seja, testes nos quais os candidatos são avaliados por sua habilidade de desempenhar partes importantes do trabalho.
- “Descritores de cargo” em formato de **atividades** são muito empregado, quando o método de análise de cargo escolhido pressupõe a aplicação de questionários.

Os descritores de cargo empregados nas especificações de testes, documento que norteou o desenvolvimento do Modelo de Análise dessa dissertação, são descritos em forma de atividades e estão em conformidade com a literatura, pois, para identificação dos elementos de trabalho foi empregada uma metodologia de análise prática que pressupõe o levantamento de dados relacionados ao cargo, através da aplicação de questionário.

- A tradução dos dados coletados, relativos ao cargo, em **movimentos básicos** é aplicável quando os analistas de cargo pretendem identificar a melhor forma de realizar trabalhos físicos, tais como, os movimentos necessários a um padeiro para padronizar o formato e o tamanho de determinados tipos de pão, ou em estudos de tempo e movimento, da Administração Científica de Taylor.
- As **dimensões de trabalho** são agrupamentos de atividades afins, desempenhadas pelo trabalhador, as quais, muitas vezes, estão voltadas para

os processos mentais e sensoriais empregados por este, assim como para seus modelos de resposta.

As dimensões de trabalho estão presentes no Modelo de Análise dessa dissertação, ao agrupar conhecimentos (“saberes”) afins, necessários para a prática de determinadas habilidades (“saber fazer”) e, por sua vez, o agrupamento de habilidades similares.

- Redigir descritores a partir dos **atributos pessoais** necessários ao trabalhador consiste na elaboração de uma listagem de qualidades relevantes para o exercício do cargo em análise. Caso o trabalhador possua tais atributos, está apto a desempenhar o trabalho. Ex.: ter criatividade e expressão oral, etc. Os “descritores de cargo”, em forma de listagem de atributos, pode incluir, ainda, habilidades cognitivas, interesses e temperamento exigidos para a ocupação do cargo, ou focar-se nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes, entre outras características pessoais.

#### **2.1.4 Métodos para Construção de Matrizes de Referência para Exames de Certificação**

##### a) Inventário de Atividades

Dentre os métodos citados pela literatura como eficazes para a coleta e análise de informações ocupacionais, voltadas para a construção de matrizes de referência de exames de certificação, o Inventário de Atividades (tradução da própria autora) é um dos mais empregados. Este consiste no levantamento de informações sobre o que os trabalhadores de determinado cargo fazem e o que precisam saber para desempenhar o seu trabalho. Os dados são então organizados por categorias em uma lista de atividades inerentes ao cargo, relevantes para o exercício de um determinado cargo / ocupação (GAEL, 1990); (NEWMAN, SLAUGHTER, TARANATH *apud* RAYMOND, 2001), e outras informações relacionadas ao cargo, levando à formação de um inventário de atividades relacionadas ao cargo.

De acordo com Williams e Crafts (1997), o Inventário de Atividades tem suas raízes no começo do século 20, quando métodos de trabalho eram estudados com o intuito de desenvolver procedimentos eficientes para o aumento da produção. O estudo da chamada administração científica, praticada por Taylor, Fayol, etc., consistia no emprego de indicadores de tempo e de movimento, para avaliar a forma como os trabalhadores desempenhavam seu trabalho. A pesquisa consistia na observação da performance do trabalhador no desempenho de suas atividades e, na avaliação do tempo gasto para realizá-las. Normalmente eram estudos de performance bastante detalhados, a exemplo dos estudos de Muensterberg, um dos fundadores da psicologia industrial, citado por Williams; Williams e Crafts (1997): Muensterberg descreveu minuciosamente as características do trabalho de maquinistas da companhia Railway Electric Service de estrada de ferro e as habilidades necessárias ao desempenho do cargo de telefonistas que trabalham na “mesa telefônica”.

O fim da primeira grande guerra aumentou, ainda mais, o interesse por estudos de análise de cargo: em 1927, a associação norte americana *Electric Manufacturing* e a *National Metal Trades Association* desenvolveu o método “point” de avaliação ocupacional (CHRUDEN, SHERMAN *apud* WILLIAMS; CRAFTS, 1997). Inicialmente o foco dos estudos manteve-se no aumento da produtividade, a exemplo do conhecido estudo de Hawthorne da G.E., que analisou os efeitos das horas de trabalho, do descanso e da luz na produtividade dos trabalhadores. Contudo, esse mesmo estudo foi o condutor da mudança no foco inicial, que considerava a produção como algo estritamente mecânico, introduzindo o fator “relações humanas”, a partir da observação da interação social entre os trabalhadores. Essa mudança de foco fez emergir o que viria a ser chamado “escola das relações humanas”, com influência de Mayo.

A aplicação do inventário inicia-se com a elaboração de uma primeira lista de atividades, a partir de diversas fontes de informação, tais como: observação direta, entrevistas, descrições de trabalho, entre outras. É importante que haja uma padronização dos descritores empregados para a explanação das atividades, como forma de assegurar a consistência e a clareza da lista; nesse sentido, Gael (1990) aconselha que os descritores sejam iniciados com o verbo no infinitivo, indiquem claramente o sujeito da ação e outras informações consideradas relevantes.

Decompor um cargo em descrições de atividades, não é uma tarefa fácil. Muitas vezes as atividades têm um caráter inefável, o que torna difícil sua tradução, em poucas palavras. Levine (1983) afirma que, se uma profissão fosse facilmente captada através de palavras, seria possível a uma pessoa treinar-se para desempenhar qualquer cargo, simplesmente lendo a respeito deste.

Redigidas as atividades, estas são organizadas em um questionário e submetidas a profissionais em exercício, dentre outros que conhecem o cargo em estudo, os quais irão agrupá-las a partir de atributos comuns, tais como: frequência com que a atividade é desempenhada; importância da atividade, seu impacto no produto final; tempo gasto na realização da atividade e dificuldade / complexidade de sua realização.

Uma das vantagens deste método é sua eficiência: a lista de atividades é relativamente simples e não exige muito tempo para que seja respondida; portanto, pode conter uma grande quantidade de atividades e possibilita maior abrangência, em quantidade de respondentes, em variedade de situações de trabalho e em diversidade de cenários de atuação.

A abrangência anteriormente descrita é uma das características que tornam este método de análise de cargo adequado à aplicação em exames de certificação, os quais, freqüentemente têm escopo nacional, necessitando, portanto, contemplar uma

gama mais ampla possível de profissionais e situações de trabalho. A esta característica somam-se ainda a facilidade que a utilização de um questionário, desta natureza, confere ao tratamento dos dados e às análises estatísticas, bem como ao desenvolvimento das diretrizes e dos planos de teste.

Apesar de ser um método eficiente, amplamente utilizado na coleta e análise de informações relacionadas ao cargo e adequado à aplicação em exames de certificação, o inventário de atividades possui pontos vulneráveis, relacionados à dificuldade de interpretação das informações e às restrições do formato de questionário e do próprio método, a saber:

Por mais consistentes e claros que estejam os descritores das atividades, eles nem sempre são interpretados da mesma forma, por todos os envolvidos no processo. É difícil, por exemplo, controlar que, ao analisar as atividades descritas no questionário, o respondente alcance a compreensão pretendida por quem desenvolveu este instrumento de pesquisa.

O formato do questionário e o próprio método impõem algumas limitações à pesquisa. Apesar de simples e prático é pouco hábil em captar algumas informações, tais como a visão dos respondentes sobre quão importantes são as atividades listadas, para o pleno desenvolvimento do cargo estudado. O método, por sua vez, limita-se às atividades observáveis, enquanto que algumas profissões / cargos envolvem conhecimentos, habilidades cognitivas e atitudes, bem como julgamentos profissionais, que dificilmente serão captados pelo inventário.

Para efeito desse estudo, as atividades que constituíam o documento de especificações de testes e representavam o conhecimento do Professor Alfabetizador na prática, ou seja, o “saber fazer”, foram adaptadas a uma linguagem de habilidades, para compor o Modelo de Análise empregado.

LaDuca (*apud* RAYMOND, 2001) estabelece outra crítica ao Inventário de Atividades, a respeito do fato deste fornecer uma fotografia fragmentada e incompleta da prática. Segundo o autor, os inventários não são indicados para profissões mais complexas e de maior *status*, tais como medicina e direito. Esse autor afirma ainda que, ao invés de uma lista de atividades, deveriam ser identificados os tipos de problemas enfrentados pelos profissionais no exercício diário da profissão / ocupação e as ferramentas e a estruturação do pensamento utilizados por estes para resolvê-los. Somente a partir daí, seriam feitas inferências a respeito do cargo.

#### b) Modelo Situacional de Performance Profissional ou MSPP

O método MSPP ou Modelo Situacional de Performance Profissional (tradução da própria autora) é um modelo de condução de análises práticas, amplamente empregado em profissões da área de saúde (LaDUCA *apud* RAYMOND, 2001). Visa à obtenção de uma descrição abrangente de determinada ocupação, a qual inclui as responsabilidades inerentes a esta; os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias e o contexto no qual a prática ocorre. O contexto, por sua vez, abrange fatores sociais, tecnológicos e tipos de informações necessárias para o desempenho das atividades relacionadas ao cargo.

O método MSPP considera diversos aspectos do cargo, o que exige dos analistas a identificação das principais dimensões de performance. Uma vez definidas quais são as principais dimensões, especificam-se as categorias de performance inerentes a cada uma delas.

Um modelo simplificado de prática médica pode ser composto, por exemplo, por dois aspectos: a natureza do problema de saúde e o local onde os cuidados médicos devem ser ministrados. Por sua vez, o aspecto “local onde os cuidados médicos devem ser ministrados” pode incluir duas categorias (hospital ou

consultório médico), nos quais os problemas de saúde podem ser organizados de acordo com os sistemas (sistema respiratório, sanguíneo, etc.).

Podem ser observados, ainda, aspectos tais como: idade do paciente, o gênero, a gravidade de suas condições médicas ou os procedimentos médicos adotados. Quando cruzados os diversos aspectos, surgem uma série de possíveis situações práticas, tal como: que procedimentos médicos devem ser adotados para pacientes idosos, em estado grave.

São características do método MSPP:

- o emprego de descritores de cargo amplos (cada aspecto e suas gradações) numa tentativa de produzir descrições específicas das situações relacionadas á prática do trabalho;
- a produção de um catálogo de elementos de trabalho, o qual identifica os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para lidar com determinadas situações práticas do cargo (LaDUCA *apud* RAYMOND, 2001);
- a produção tanto de “descritores de cargo” baseados na tarefa quanto baseados no profissional;
- o levantamento de dados relacionados ao cargo não se restringe a questionários aplicados a uma ampla amostra de respondentes, mas inclui fichas dos pacientes, formulários do plano de saúde, entre outros registros nos quais podem ser coletadas informações sobre a prática médica.

A literatura sugere o uso do Modelo Situacional de Performance Profissional para descrever a prática e desenvolver especificações de testes de cargos ligadas ás áreas de medicina, equipamentos médicos, terapia ocupacional e nutrição (LaDUCA, McGAGHIE, *apud* RAYMOND, 2001).



São vantagens reconhecidas do Modelo Situacional de Performance Profissional:

- possibilitar uma conceituação da prática que parte do geral para o específico; portanto, não identifica tarefas isoladas, mas especifica o universo de situações que um profissional pode se deparar, bem como os fatores situacionais que podem contribuir para a solução do problema ou dificultá-la;
- o Modelo de Análise baseado nos aspectos do cargo identificam situações práticas, as quais podem ser usadas como material bruto, estímulo para construção de itens que avaliam a performance profissional (LaDUCA, DOWNING, HENZEL, 1995).

É uma limitação reconhecida do Modelo Situacional de Performance Profissional, o fato deste, na verdade, não se tratar de um método específico de análise prática, mas de um modelo conceitual que serve como orientação para a descrição da prática de um cargo e do contexto em que ela ocorre.

### c) Modelo de Situações Relevantes

A sigla CIT significa *Critical Incident Technique*, traduzido para o Português como Método de Situações Relevantes. Originalmente documentado por Flanagan, no ano de 1954, este método vem, desde então, sendo usado para o estudo de inúmeras profissões (WILSON-PESSANO, *apud* RAYMOND, 2001).

O Método de Situações Relevantes busca descrever a prática em termos de comportamentos esperados, que tenham um impacto significativo ou crucial nos resultados do trabalho. O seu desenvolvimento envolve a coleta de breves relatos verbais (casos) que descrevem performances reais, cujas conseqüências tenham sido eficientes ou ineficientes para a solução de determinada situação.

Os relatos podem ser oriundos de profissionais no exercício do cargo, ou de supervisores e outras pessoas que conheçam o trabalho em estudo. Embora tais relatos normalmente sejam coletados através de um questionário, podem também ser utilizados, para este fim, entrevistas e grupos focais. A literatura sugere que cada relato inclua o contexto e as circunstâncias em que a situação ocorreu, o que levou ao acontecimento (causa), o que o profissional envolvido na situação fez para resolvê-la, se tais ações foram eficientes ou ineficientes, as conseqüências posteriores e outras informações que possam ajudar as pessoas a compreender o contexto da situação descrita.

Um único comitê para desenvolvimento de Situações Relevantes é capaz de gerar uma série de casos, os quais serão, então, classificados em categorias amplas de performance. Em seguida, são desenvolvidos materiais relacionados à certificação, tais como “especificações de testes”, formulários de avaliação de performance, insumos para treinamento, etc.

De acordo com os registros da literatura, este método é mais amplamente empregado em exames de licença profissional e/ou de certificação, nas áreas de enfermagem, medicina, formação médica, cirurgia ortopédica, entre outros.

São vantagens do método, identificadas na literatura:

- a Situação Relevante conduz ao desenvolvimento de especificações de testes, de fato relacionadas à prática, por concentrar-se em exigências especificamente relacionadas aos resultados relevantes,
- cada evento de desenvolvimento de situações relevantes é capaz de gerar uma grande quantidade de material bruto, que serve de estímulo para a elaboração de itens de teste que avaliam performance (LEVINE *et. al.*, 1968).

São limitações e/ou desvantagens do método, identificadas na literatura:

- consome muito tempo e esforço para realizar um estudo dessa natureza, o que, segundo Levine *et al.* (1980), nem sempre representa um ganho na qualidade das especificações de testes geradas a partir de uma análise que emprega este método;
- abrange um segmento bastante limitado dos domínios da prática ocupacional, restringindo-se àqueles comportamentos considerados mais relevantes para os resultados do trabalho, o que pode produzir uma fotografia incompleta da prática (CASCIO *apud* RAYMOND, 2001) e planos de testes que deixem de contemplar comportamentos freqüentes, porém considerados não tão relevantes para a finalidade do trabalho.

## 2.2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE COMPETÊNCIAS

A partir da segunda metade do século XX, período denominado por Lastres (1999 *apud* GUIMARÃES, 2000) como a era do conhecimento e da informação, a sociedade passa a presenciar profundas transformações tecnológicas, sociais e econômicas, apoiadas no desenvolvimento científico, tecnológico e na globalização de mercados. Tais transformações impõem novos padrões de gestão, tanto para as organizações privadas quanto para as públicas, e a reestruturação dos processos de produção, que passam do modo baseado na indústria, para uma produção ancorada na informação e no conhecimento.

Nesse ambiente contemporâneo, altamente competitivo, dinâmico e complexo, parece predominar, entre os estudiosos da teoria organizacional, a idéia de que o sucesso de uma organização está cada vez mais atrelado à sua capacidade de implementar formas flexíveis de gestão, as quais lhe permitirão lidar com as constantes mudanças e manter-se competitiva.

A flexibilidade na gestão vista como uma forma de inovação ou de empreendedorismo, é traduzida para o setor privado, como a capacidade de agregar novidades tecnológicas aos produtos e processos, numa velocidade cada vez maior, de forma que as empresas possam manter-se competitivas e sobreviver num ambiente de incessantes mutações.

Contudo, o conceito de flexibilidade muitas vezes é erroneamente reduzido a um atributo restrito à área industrial e produtiva de uma empresa. Ou seja, o intenso desenvolvimento da informática, especialmente aplicada às áreas da robótica e automação industrial, faz com que muitos acreditem que a flexibilidade se restringe à possibilidade de uma mesma planta industrial produzir várias individualizações de um mesmo produto.

O conceito de flexibilidade, no entanto, não precisa ficar restrito às atividades produtivas, mas abranger outras atividades e, também, os serviços da organização. Vianna (1991) ressalta que a flexibilidade se estende à implementação de esquemas que maximizem a variabilidade dos custos, de forma a reduzir os fixos aos menores possíveis; à criação de alianças estratégicas para aumentar o leque de fornecedores; ao aumento do escopo de atuação, incrementando o portfólio de produtos/serviços, sem, contudo, prejudicar o foco do núcleo produtivo ou de serviços – *core business* e, a tendência à horizontalização dos organogramas.

Já no setor público, a implementação de uma gestão flexível significa a transformação de estruturas burocráticas, hierarquizadas e que tendem a um processo de insulamento, em organizações empreendedoras. Isto é possível através do rompimento com os modelos de administração dos recursos tradicionalmente empregados e da adoção de padrões de gestão desenvolvidos para o ambiente das empresas privadas, adequados ao setor público (FERLIE *et. al.*, PEREIRA, SPINK *apud* GUIMARÃES, 2000).

Ferlie *et. al.* (*apud* GUIMARÃES, 2000.) em suas pesquisas sobre os movimentos de mudança no setor público da Grã-bretanha e na comparação destes com tendências gerenciais semelhantes, verificadas em outros países, identificaram modelos de gestão que caracterizam uma ruptura com os modelos “tradicionais” de administração pública, são eles:

- a) **Impulso para Eficiência.** Este modelo está relacionado às práticas da economia política de Margaret Thatcher, na Grã-bretanha. Trata-se da introdução, no setor público, de noções de eficiência, que visam tornar o setor similar à iniciativa privada. Caracteriza-se pelo aumento dos controles financeiros e por uma forte ênfase na maximização do valor do dinheiro e dos ganhos em eficiência. Envolve uma administração baseada na hierarquia, no controle, no estabelecimento de objetivos, no monitoramento do desempenho profissional e em sua avaliação, a partir de registros formais das atividades desempenhadas;

- b) **Downsizing e Descentralização.** Este modelo surge numa tentativa de inverter a predominância de organizações grandes e verticalmente integradas, comuns entre os anos de 1900 e 1975. Esta tendência traduziu-se no desmonte e no *downsizing* das organizações públicas, objetivando: flexibilidade, diminuição da padronização, descentralização das tomadas de decisão, terceirização e a divisão dos quadros de pessoal, como uma menor concentração de profissionais no núcleo estratégico e alocação da maioria na periferia operacional;
- c) **Busca da Excelência.** Este modelo representa a aplicação, no setor público, dos princípios da Escola das Relações Humanas da Teoria Administrativa. Sua ênfase está voltada para a cultura organizacional e rejeita a racionalidade do modelo 1, “Impulso para Eficiência”. A busca da excelência tem como foco o modo como as organizações administram as inovações e o papel dos valores, dos ritos e dos símbolos no comportamento das pessoas no ambiente de trabalho;
- d) **A Orientação para o Serviço Público** parece ser, de todos os modelos de gestão, o menos desenvolvido. Representa a fusão de tecnologias de gestão dos setores público e privado, a revitalização dos gestores do setor, a redefinição da missão e a assimilação de práticas gerenciais bem sucedidas do setor privado. Este modelo é criticado pelo fato de importar idéias do setor privado e aplicá-las em um contexto diferente; contudo, é defendido por ser um dos poucos modelos que prega a preservação da responsabilidade, na prestação de serviços públicos.

Esses quatro modelos de gestão, que caracterizam uma ruptura com os modelos ditos tradicionais, não são excludentes entre si e têm em comum os seguintes pressupostos: que a qualidade, a eficiência e a efetividade são norteadores para a prestação de serviços públicos e que as organizações públicas necessitam passar por um processo de racionalização organizacional.

O segundo pressuposto da racionalização das organizações públicas, implica na adoção de novos processos de gestão, de estruturação e de divisão do trabalho e se constitui, segundo Guimarães (2000), em uma mudança paradigmática, na qual o modelo de gestão baseado na hierarquia cede lugar a um novo modelo fundamentado na flexibilidade, que, por sua vez, tem como um de seus componentes a abordagem da competência.

A noção de competência, embora empregada em um contexto de mudanças, redefinições, inovações, não se trata de um conceito novo. No fim da idade média, a expressão pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma corte para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho. (ISAMBERT-JAMATI *apud* BRUNO-FARIA; BRANDÃO, 2002, p.2).

No atual cenário de transformações tecnológicas, sociais e econômicas, que impõem mudanças aos padrões de gestão, aos processos de produção e às qualificações que o trabalhador deve possuir, a abordagem da competência vem despertando cada vez mais o interesse, tanto da área gerencial quanto da acadêmica.

A preocupação das organizações em contar com indivíduos preparados para o desempenho de determinada função também não é recente. No início do século XX, Taylor já alertava para a necessidade das empresas contarem com “homens eficientes”, ressaltando que a procura pelos competentes excedia à oferta. Vale destacar que, no entanto, o conceito de competência da administração científica de Taylor, Fayol e Ford, difere dos conceitos atualmente adotados, restringindo-se à realização da tarefa determinada, dentro do limite de tempo especificado, com o menor gasto possível de esforço humano e de matérias-primas (TAYLOR, 1976).

A administração científica tinha como principal objetivo, assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, ao empregado; sendo que a prosperidade era alcançada quando cada homem e cada máquina oferecesse o melhor rendimento possível, sem excesso de fadiga.

Havia, portanto, uma preocupação em estabelecer e treinar os operários na melhor forma, instrumentos, materiais e movimentos para o desempenho da tarefa. O objetivo mais importante dos trabalhadores e da direção deveria ser o treinamento do “pessoal da empresa”, de modo que os homens pudessem executar o seu trabalho com um ritmo mais rápido e com maior eficiência, de acordo com suas aptidões naturais.

A partir da parceria com a engenharia e com a psicologia, foram estipulados padrões ideais de desempenho, cujos principais indicadores eram o tempo e o custo, necessários para a realização das tarefas, e construídos instrumentos e técnicas capazes de controlar o desempenho de cada operário, comparando-o com o padrão estabelecido.

Esse pressuposto possibilitou a criação de “perfis psicográficos”, conjuntos de requisitos exigidos de um indivíduo para a realização de uma tarefa. Esses perfis foram durante muito tempo a base para todo o trabalho de recursos humanos, de que se utilizava a psicometria para a aferição científica do perfil do trabalhador, tanto para a identificação do “homem certo no lugar certo”, como para a identificação de necessidades de treinamento.

Nesse contexto, o trabalhador era visto como um ser fragmentado, um aglomerado de traços de personalidade e de habilidades, variáveis de acordo com o nível hierárquico ocupado.



As habilidades cognitivas ficavam restritas à direção, os “colarinhos brancos”, encarregada da seleção de homens apropriados ao tipo de atividade, do planejamento das tarefas e do treinamento dos operários; ou seja, pela instrução do trabalhador, na forma mais eficiente de realizar o seu trabalho diário.

Enquanto que aos operários do “chão de fábrica” ou “colarinhos azuis”, eram atribuídas as habilidades motoras. A estes cabia adaptar-se ao trabalho estipulado pela direção e cumpri-lo, sem maiores questionamentos, de forma a poder alcançar a gratificação concedida para aqueles que fossem capazes de realizar suas tarefas com sucesso, dentro do prazo estipulado:

O operário médio trabalha com maior satisfação para si e para o seu patrão quando lhe é dada, todos os dias tarefa definida, para ser realizada em tempo determinado e que representa um dia de serviço para um bom trabalhador. (Taylor, 1976, p.110).

A divisão do trabalho, no paradigma taylorista/fordista provocava extrema fragmentação das tarefas, especialização e não impunha maiores exigências educacionais para os trabalhadores; uma vez que a concepção do trabalho ficava restrita à direção (TRASATTI, 1999). Dos trabalhadores era esperado o *know-how*, ou seja, o saber-fazer, dissociado do *know-why*, o saber por que se está fazendo. Portanto, as habilidades que as empresas procuravam aperfeiçoar eram aquelas necessárias ao perfeito exercício das tarefas, restringindo-se às questões técnicas relacionadas ao desenvolvimento do trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 1999).

Araújo e Borges (2000) afirmam que a era do conhecimento e da informação subverte a escala de prioridades do paradigma taylorista/fordista. Para que os trabalhadores estejam aptos a atuar em ambientes de constantes mutações, lidar com conceitos abstratos, operar máquinas sofisticadas e excetuar processos complexos de monitoramento do processo produtivo, é exigido deles um conjunto de conhecimentos e de habilidades que envolvem o raciocínio lógico, a capacidade de

aprender, de resolver problemas e de tomar decisões, a compreensão de processos, a polivalência cognitiva e a versatilidade no trabalho.

Sendo assim, o modelo “tradicional” de treinamento, exclusivamente técnico e com ênfase nas habilidades motoras, em detrimento dos conhecimentos e das habilidades cognitivas, não mais responde às necessidades de formação dos trabalhadores, nem às expectativas das empresas, na era do conhecimento e da informação.

A educação, anteriormente reduzida a um papel marginal, se vê resgatada, já que o novo padrão tecnológico, social e econômico demanda outros atributos de qualificação e gêneros de capacidade, cujo desenvolvimento, segundo Assis (1994, *apud* ARAÚJO; BORGES, 2000.) só pode ser assegurado pela educação.

A abordagem da competência surgiu, segundo Vieira e Garcia (2002), em contraposição às noções de tarefa e de posto de trabalho do paradigma taylorista/fordista, como uma alternativa para o re-direcionamento da gestão de recursos humanos, das relações de trabalho e dos programas de educação, como um todo.

Para efeito desse estudo, será adotada a divisão sugerida por Guimarães (2000), que classifica a abordagem das competências em três correntes: a da administração estratégica, a da gestão de recursos humanos e a da sociologia da educação e do trabalho. Embora ciente da existência de pontos comuns e de sobreposições, esta divisão será adotada como uma forma didática de compreender o tratamento dado pela literatura à questão da competência.

A primeira corrente trata da aplicação do conceito de competência em nível macro, da organização como um todo, e é representada por autores como Prahalad e Hamel e Hill e Jones. A segunda recomenda o uso do conceito de competência em

processos de seleção, treinamento, avaliação e remuneração, como forma de integração das atividades de gestão de recursos humanos. A terceira corrente, por sua vez, emprega o conceito de competência nos sistemas educacionais e de trabalho, como uma alternativa para o direcionamento dos programas de formação e capacitação profissional e de gestão das relações de trabalho.

### 2.2.1 Abordagem da Competência na Administração Estratégica

No mundo do trabalho, a palavra competência vem assumindo diversos significados, alguns mais ligados às características da pessoa: conhecimentos, habilidades, atitudes (ou seja, variáveis de *input*), e outros, à tarefa, aos resultados (variáveis de *output*) (McLAGAN *apud* FLEURY; FLEURY, 2001). Por essa razão, inicialmente serão tratadas nessa seção as competências essenciais ou organizacionais, diferenciando-nas das competências individuais, para as quais serão apresentadas algumas classificações e as competências funcionais, que requerem a compreensão das noções anteriores.

#### Figura 3: Competências Individuais, Essenciais e Funcionais

Fonte: Elaboração própria a partir de RUAS (2001a)

DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS DA COMPETÊNCIA		
	Noções	Abrangência
<b>Individuais</b>	São as competências do indivíduo, do profissional.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização.
<b>Essenciais</b>	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
<b>Funcionais</b>	São, dentre as competências essenciais à organização, aquelas disponíveis no portfólio de competências dos indivíduos da empresa; ou seja, o que há em comum entre as competências essenciais estabelecidas e as competências individuais disponíveis.	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.

a) Competências Organizacionais ou Essenciais

O conceito de “competências essenciais” ou “*core competencies*”, foi introduzido por Prahalad e Hamel, em 1990. Trata-se da aplicação da noção de competência em nível estratégico, na gestão da organização como um todo.

Em seu artigo intitulado “*The Core Competence of the Corporation*”, Prahalad e Hamel (1990) empregam o conceito de competências essenciais como sendo um conjunto de habilidades e de tecnologias, difíceis de serem imitadas pela concorrência, que geram valor distintivo percebido pelos clientes e que, portanto, conferem vantagem competitiva para a organização. São citados como exemplos de competências essenciais: o modelo de produção flexível da Toyota, a mecânica de alta precisão da Canon, o design de motores leves e eficientes da Honda e a capacidade de miniaturização da Sony.

Os autores usam como argumento a possibilidade das organizações atingirem o que foi estabelecido em seu planejamento estratégico, caso sejam capazes de identificar e de desenvolver as competências organizacionais necessárias.

Estes autores ressaltam, ainda, que competências essenciais são construídas coletivamente e devem ser compartilhadas por todos; ou seja, “um conjunto de habilidades e tecnologias que representam a soma do aprendizado de cada indivíduo, tanto em nível pessoal quanto das diversas unidades organizacionais e, que juntas, permitem a empresa crescer e diferenciar-se dos seus concorrentes” (HAMMEL e PRAHALAD, 1995, p.233). Assim sendo, dificilmente uma competência essencial pode ser sustentada por apenas alguns dos membros de uma organização.

Ao considerar a competência como sendo um conjunto de atributos (habilidades e tecnologias) que “representam a soma do aprendizado de todos [...] e que permitem

a empresa crescer e se diferenciar dos seus concorrentes”, pressupõe a existência de uma dimensão organizacional ou essencial e outra individual, a saber:

#### **b) Competências Individuais**

O que é ser um indivíduo competente? Ropé e Tanguy (1997) respondem a essa pergunta, afirmando que é reconhecidamente competente aquele que domina suficientemente a área na qual intervém (odontologia, mecânica de automóveis, etc.) para identificar todos os aspectos de uma situação ocorrida em sua área de atuação, bem como para revelar eventualmente disfunções dessa situação. Mas, para ser “competente”, deve, também, estar munido de conhecimentos, que lhe permitam decidir de que maneira deve intervir, a fim de obter resultados esperados, com eficácia e economia dos meios.

Afirma ainda que o indivíduo competente, na maioria das vezes, utiliza técnicas criadas por terceiros; mas este tem a possibilidade de modificar elementos e combinar esquemas preexistentes, ajustando seu uso ao caso tratado.

Dessa forma, seriam considerados aquém da competência indivíduos que:

- realizam uma tarefa que presumiria, para ser bem executada, conhecimentos e habilidades que eles não têm ou têm de forma incompleta. Cometem erros de diagnóstico ou de intervenção ou, eventualmente, sustentando uma apreciação adequada, utilizam meios desproporcionais ao que é pretendido;
- somente realizam tarefas que supõem pouquíssima escolha, ou nem mesmo são capazes de fazê-las. É o caso dos indivíduos que só utilizam capacidades comuns a qualquer pessoa, membro de uma determinada civilização.

Ropé e Tanguy (1997) estabelecem uma diferenciação entre os termos “competência” e “competências”. Segundo as autoras o termo no singular, pode ser uma designação mais globalizante, referindo-se à multiplicidade das capacidades e dos conhecimentos colocados em prática, que constituem a competência para um tipo de emprego, prática esportiva, etc. Já o recurso do plural, algumas vezes pode ser empregado para denotar o encontro, no mesmo indivíduo, uma diversidade e variedade de competências possuídas, representando uma “riqueza” e a adaptabilidade necessárias à atividade profissional, sem, contudo, restringir-se a profissionais com alto nível de especialização.

A incorporação progressiva do conceito de competência às ciências sociais fez com que o termo adquirisse variadas conotações, dificultando sua consolidação, utilização e, especialmente, a implementação de ações voltadas para o desenvolvimento de competências. Não há consenso, entre os estudiosos, a respeito da definição de competência e, não raras vezes, a noção é utilizada de diferentes maneiras, algumas até mesmo controversas, em diferentes contextos e por atores com interesses diversos.

Nesta seção serão apresentados alguns conceitos de competência e formas de classificação, empregados por diferentes autores, que servirão como base para a categorização dos resultados da pesquisa realizada para este trabalho.

#### - **Abordagem de Woodruff - 1991**

Woodruffe (WOODRUFFE *apud* RUAS, 2001b) assim como outros teóricos da língua inglesa diferenciam a noção de *competency* da de *competence*. Para estes autores a primeira refere-se a dimensões dos comportamentos que estão por trás de um trabalho em que o indivíduo é competente; enquanto que a segunda designa áreas de trabalho em que o indivíduo é competente, de acordo com a figura 4, a seguir:

**Figura 4: Comparação entre Competency e Competence**

Fonte: Elaboração própria a partir de FLEURY e FLEURY (2001)

COMPETENCY	COMPETENCE
Características do indivíduo	Desempenho no cargo
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes	Resultados, produtos
<i>Input</i>	<i>Output</i>

Esses autores têm uma tendência a restringir as formas de classificação das competências, para tornar o conceito mais prático e objetivo. As competências são classificadas por Woodruffe (*apud* RUAS, 2001b) da seguinte maneira:

- a) fundamentais: são competências que podem ser adquiridas pela formação e desenvolvimento pessoal e profissional sob a forma de conhecimentos e habilidades;
- b) diferenciais: são competências que têm o potencial de distinguir uma performance superior de uma performance média (comportamentos, aptidões pessoais e motivações).

- **Abordagem de Boterf - 1994**

Para Boterf, a competência não seria um estado de formação educacional ou profissional, nem mesmo um conjunto de conhecimentos adquiridos; não se reduz ao saber, nem ao saber-fazer, mas à sua capacidade de mobilizar e de aplicar tais conhecimentos e capacidades numa determinada condição, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica (BOTERF *apud* RUAS, 2001b).

O fato de considerar a competência como o ato de colocar em ação um conjunto de conhecimentos e outros recursos, se deve ao fato de que um indivíduo pode, por exemplo, conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter

desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas, pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los em sua atividade; portanto, não tem a competência para fazê-lo.

Boterf se propôs a construir o conceito *supra* citado, bem como uma nova classificação de competências, por considerar a noção e classificação mais usuais demasiadamente genéricas. Para tanto, denominou “recursos de competências” os conhecimentos, as capacidades e as aptidões mobilizados na aplicação das competências, classificando-os da seguinte maneira:

- a) Conhecimentos: gerais e teóricos, operacionais e acerca do ambiente;
- b) habilidades: operacional, experiencial, relacional cognitivo;
- c) atitudes: atributos pessoais e relacionais;
- d) recursos fisiológicos: energia e disposição;
- e) recursos do ambiente: sistemas de informação e banco de dados.

Para o autor, quanto mais agregada for a definição dos recursos de competência, mais abstratos e complexos; portanto, menos controláveis se tornam as iniciativas e procedimentos para desenvolvê-los. Por isso esse autor desenvolveu a classificação *supra* citada, composta por 5 categorias de recursos de competências, os quais, segundo Ruas (2001a) desdobram-se em outros tantos.

#### - **Abordagem de Parry - 1998**

São conceitos de competências de Parry:

“Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio do treinamento” (PARRY *apud* FLEURY e FLEURY, 2001)



e um “cluster de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas que influem na realização de uma atividade” (PARRY *apud* RUAS, 2001a).

O primeiro conceito, principalmente, é comumente usado por profissionais de recursos humanos, por ser de fácil operacionalização nas organizações. Ambos são correlatos à performance e, como tal, passíveis de avaliação a partir de padrões de desempenho estabelecidos e sujeito a melhorias, a partir da evolução dos processos. Contudo, Fleury e Fleury (2001) observa que, implicitamente, os conceitos apresentados têm como referência a tarefa / um conjunto de tarefas; tratam, portanto, de uma realidade organizacional fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.

#### - **Abordagem da Escola Francesa**

A abordagem da escola francesa é a prevalecente e mais difundida, tanto nos meios empresariais quanto nos acadêmicos. Suas idéias sobre a noção de competência são construídas a partir dos campos da sociologia e da economia do trabalho. Emprega uma classificação sustentada em três elementos fundamentais:

- a) saber ou conhecimentos;
- b) saber-fazer ou habilidades;
- c) saber-ser ou atitudes.

Durand é um dos autores que adotam o conceito de competência a partir da tríade conhecimentos, habilidades e atitudes e, engloba não apenas as questões técnicas, como também os aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

Para esse autor, o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem “entender o mundo”. Inclui a capacidade de receber informações e integrá-las dentro de um esquema

preexistente: o pensamento e a visão estratégicos (o saber “o quê” e “porquê” ou “*know-how*” e “*know-why*”).

A habilidade refere-se à capacidade de agir de acordo com objetivos ou processos pré-definidos, envolvendo técnica e aptidão.

Já a atitude diz respeito a aspectos afetivos e sociais relacionados ao trabalho. Inclui a identidade dos indivíduos com os valores da organização e, por conseqüência, seu comprometimento e motivação para atender aos padrões de comportamento esperados e atingir resultados no trabalho com alta performance.

Durand (*apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 1999) afirma que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente essas três dimensões. Ou seja, pela assimilação de conhecimentos, integração de habilidades e adoção de atitudes relevantes para um contexto organizacional específico ou para obtenção de alto desempenho no trabalho.

Portanto, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, como dimensões de competência, não são independentes, pois, não raras vezes, a exposição ou adoção de um comportamento específico exige do indivíduo conhecimentos e técnicas apropriados e/ou a demonstração de uma habilidade presume que o indivíduo tenha conhecimento a respeito do processo que ela envolve.

### c) Competências Funcionais

Trasatti e Costa (1999) ressaltam que o conceito de competência é conveniente para a transposição a uma nova forma de administrar recursos humanos nas

organizações, alinhada com as necessidades reais da organização, bem como o entendimento por parte dos trabalhadores do seu papel na empresa.

A junção da vertente educacional das competências, voltada para o aprimoramento dos indivíduos, com a vertente estratégica, centrada na identificação e no desenvolvimento das competências organizacionais, permite desenvolver “parâmetros de performance” que sinalizam quais comportamentos e quais habilidades dos trabalhadores são compatíveis com o contexto estratégico da empresa: as competências funcionais (TRASATTI; COSTA, 1999)

Assim sendo, competências funcionais seriam aquelas coincidentes entre as competências organizacionais ou essenciais, necessárias para que a organização obtenha competitividade, e as competências individuais identificadas ou desenvolvidas.

### **2.2.2 Abordagem da Competência na Gestão de Recursos Humanos**

Trasatti (1999) afirma que a década de 1990 mostrou que os modelos de gestão de RH baseados na “obediência + fidelidade = sobrevivência na empresa” já não faziam mais sentido, visto que, na maioria dos processos de mudança organizacional, o que ficou evidenciado foi a impossibilidade da empresa de cumprir integralmente sua promessa de satisfazer as necessidades humanas.

Diante desta realidade, Trasatti e Costa (1999) sugerem a transposição da gestão de recursos humanos, ou gestão de pessoas (denominação dos autores), para um modelo baseado no "resultado = oportunidade". Este novo alicerce preconiza o alcance de resultados necessários para a perenidade da organização e, em contrapartida, a empresa ofereceria condições para a satisfação financeira, social e psicológica de seus funcionários.

Sobre o alinhamento entre as necessidades básicas dos funcionários e as estratégias, conseqüentemente os resultados da organização onde atua, Lynda Gratton, professora assistente de Comportamento Organizacional na Escola de Administração de Londres afirma:

Para muitas empresas, as fontes de vantagens competitivas sustentadas estão não só no acesso ao financiamento ou ao capital, mas no centro da organização, nas pessoas capazes de fazer as “vontades do cliente” ou numa rápida inovação que colocará a empresa à frente da concorrência. Quanto mais estreita for a ligação entre a estratégia empresarial e os processos de recursos humanos, maior será a competitividade e mais eficaz será a empresa (FORUM EFQM, 2003).

Neste sentido, o conceito da Administração de recursos humanos - RH por competências funcionais, fornece uma estratégia clara e coerente para a gestão deste novo modelo de relação entre os funcionários e a organização, desde que a empresa se disponha a planejar, selecionar, desenvolver e remunerar seus recursos humanos, tendo como foco as competências essenciais (BRANDÃO, GUIMARÃES, 1999).

A estratégia consiste em identificar as competências essenciais, necessárias à concretização da visão de futuro da organização e, posteriormente em realizar um inventário das competências funcionais. Esse diagnóstico apresenta o estado futuro desejado e a intenção estratégica da empresa, além de orientar políticas e ações para minimizar a lacuna existente entre as competências funcionais presentes e aquelas que precisarão ser desenvolvidas ou atraídas, para alcançar os objetivos organizacionais.

Nesse sentido, os programas de treinamento seriam voltados para as lacunas de competências identificadas e, poderiam oferecer às pessoas oportunidades de reflexão sobre seus projetos de vida profissional e sobre a contribuição destes para os resultados da organização. Os processos de capacitação teriam, portanto, a missão de ensiná-las a pensar e a fazer um exercício de auto-crítica.

A linearidade entre o estabelecimento da estratégia empresarial, a identificação das competências organizacionais necessárias e a formulação de quadros de competências funcionais permitem à área de recursos humanos realizar uma administração alinhada com as necessidades estratégicas da empresa e mostrar resultados de maneira prática e numa linguagem organizacional adequada (TRASATTI, 1999).

Autores como Whiddett e Hollyford (*apud* GUIMARÃES, 2000) preconizam o uso do conceito de competência em processos de seleção, treinamento, avaliação e remuneração como forma de integração das atividades de gestão de recursos humanos. Para esses autores o conceito de competências está associado:

- a) a descrições das tarefas e resultados do trabalho, que permitam medir a habilidade do indivíduo em obter um desempenho compatível com os padrões requeridos pela empresa;
- b) a prescrições dos comportamentos esperados pelos indivíduos no ambiente de trabalho;
- c) ou a uma associação das duas condições anteriores.

Esses autores chamam a atenção para a influência dos aspectos culturais da organização, especialmente seus valores, como determinantes da concepção e uso das competências.

Para Brandão e Guimarães (1999), a utilização de um modelo de gestão de recursos humanos baseado nas competências indica que a organização planeje, selecione, desenvolva e remunere recursos humanos, tendo como foco as competências essenciais. A estratégia consiste em identificar as competências necessárias à concretização da visão de futuro da organização e posteriormente, por meio de processos adequados de pesquisa, realizar um inventário das competências

internas. Essa visão apresenta um estado futuro desejado e a intenção estratégica da empresa e orienta políticas e ações para minimizar a lacuna existente entre as competências internas (atuais) e aquelas necessárias ao alcance dos objetivos organizacionais.

Brandão e Guimarães (1999) sugerem não ser possível trabalhar a gestão de competências sem considerar a gestão de desempenho.

### **2.2.3 Abordagem da Competência na Sociologia da Educação e do Trabalho**

No campo da educação, o conceito de competência foi introduzido desde os anos 20, embora só tenha aparecido como movimento forte a partir dos anos 60, quando vários profissionais começaram a retomar o debate da questão clássica do distanciamento do ensino acadêmico da realidade da vida e do trabalho (BRIGIDO, 1998).

O psicólogo da Universidade de Harvard, David Mc Clelland, argumentava que os exames acadêmicos tradicionais não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida e freqüentemente discriminavam minorias. Ele propôs, então, que deveria se procurar outras variáveis, as competências, que pudessem prever com certo grau de êxito ou, ao menos, cometer menos erros (BRIGIDO, 1998).

A aplicação do conceito de competência na educação e no trabalho possibilita a busca de novas fórmulas para estimular as capacidades de inovação, de adaptação e de aprendizagem, adequadas aos requisitos do desenvolvimento econômico contemporâneo (ARGÜELLES *apud* GUIMARÃES, 2000.). Para tanto, parte dos seguintes pressupostos:

- que os programas de educação, especialmente os destinados à formação profissional, capacitem seguindo as exigências do mercado de trabalho;

- que as organizações, para se tornarem competitivas, tenham como foco as competências essenciais ao seu negócio, tanto em seus processos produtivos quanto nas relações com seus recursos humanos.

#### a) Competência X Qualificação

Nas últimas décadas, em virtude das transformações econômicas, tecnológicas e culturais muitos debates vêm ocorrendo acerca da questão da mudança do paradigma educacional. Ainda assim, pairam muitas dúvidas e controvérsias conceituais, sendo uma das principais a diferenciação entre os conceitos de qualificação e de competência.

A abordagem da qualificação aplicada ao trabalho surgiu com Friedmann, estudioso-fundador da Sociologia do Trabalho, na França dos anos 50. A “Tese da Polarização da Qualificação” é publicada em sua obra *Où va le travail humain*, datada de 1951 (VIEIRA; GARCIA, 2002). Nela, Friedmann afirma que a fragmentação das tarefas e extrema divisão do trabalho, típicos do taylorismo gerou um grande contingente de trabalhadores com pouco treinamento e quase nenhuma qualificação vs. uma minoria de privilegiados, acostumados com o planejamento das tarefas e da produção.

A noção de qualificação teve origem no meio das lutas políticas e significa o conjunto de conhecimentos e de habilidades adquiridos pelos indivíduos durante os processos de socialização e de educação/formação.

Seria uma espécie de “ativo”, um estoque de saberes e/ou conhecimentos que as pessoas possuem e que podem ser utilizados para desempenhar determinados postos de trabalho; estão, portanto, associados à posição ou ao cargo e podem, segundo Fleury e Fleury (2001), ser classificados e certificados pelo sistema educacional.

Brígido (1998, p.54) define qualificação como sendo a “capacidade **potencial** para desempenhar ou realizar tarefas correspondentes a uma atividade ou posto”. (grifo nosso)

Ao afirmar que “as qualificações estão vinculadas ao processo de educação e formação” do indivíduo, Brígido faz emergir a primeira diferença entre os conceitos de qualificação e competência, uma vez que esta última pode ser adquirida em empregos, estágios, ou mesmo em atividades lúdicas e familiares, externas à profissão e não necessariamente ligadas à formação.

A segunda diferença entre os conceitos de qualificação e de competência é estabelecida por Ropé e Tanguy (1997) quando, a partir do pressuposto de que as competências não podem ser dissociadas da ação, afirmam que qualificação é uma combinação de competências “esperadas”, em vez de “colocadas em prática”. Desta forma, qualificação seria uma combinação de competências esperadas, enquanto que a competência estaria ligada à ação, ao “por em prática”.

Uma terceira diferença reside no caráter multidimensional da noção de qualificação. O conceito refere-se à qualificação do emprego, ao definir os pré-requisitos necessários para a ocupação de um cargo; à qualificação do trabalhador, que incorpora aos pré-requisitos do cargo as qualificações sociais ou tácitas e à qualificação como uma relação social de forças capital-trabalho, resultante da diferenciação das duas anteriores (FREYSSINET, DADOY *apud* VIEIRA; GARCIA, 2002).

Já o conceito de competência, embora não guarde uma acepção multidimensional, procura ir além do conceito de qualificação. Segundo Zarifian (1994, p.111), “refere-se à capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das



atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso.”

A noção de competência surgiu no meio empresarial, como forma de contraposição ao sistema de relações taylorista-fordista, cuja classificação profissional fundamentava-se na noção de tarefa e de cargo. Zarifian (1994) identifica três mutações ocorridas no mundo do trabalho, que justificariam a emergência do modelo de competência. Posteriormente Fleury e Fleury (2001) adicionam mais duas mutações à lista de Zarifian, de forma a abranger a organização em sua totalidade, além das atividades de produção. São elas, respectivamente:

- a) **incidente** - a noção de incidente significando aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação (p.20); isso implica que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver novas situações de trabalho;
- b) **comunicação** - comunicar implica compreender o outro e a si mesmo, entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão;
- c) **serviços** - a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno à organização, precisa ser central e estar presente em todas as atividades, para tanto, a comunicação é fundamental;
- d) **âmbito de atuação da organização** - local, regional, nacional ou global: a mudança no padrão de operações das empresas, nestes últimos anos, em função do processo de globalização, tem implicações significativas para a localização e a formação de competências, não só em termos da organização, mas também do indivíduo;

- e) **visão estratégica** - no passado, a visão estratégica era privilégio da minoria pensante, situada na cúpula da organização. Hoje, essa visão tem que estar presente em todos os níveis (com diferentes ponderações e significações), fazendo parte das competências do indivíduo.

De forma geral, a concepção de competência está intimamente associada ao de certificação ocupacional, uma vez que esta última trata-se de um processo que visa identificar se determinado profissional possui, de fato, os conhecimentos, habilidades e, quando pertinente, as atitudes mínimas necessárias para exercer as atividades cotidianas do cargo que ocupa ou que pleiteia.

Assim sendo, as avaliações ocupacionais, diferentemente de testes de qualificação, usualmente empregados em vestibulares, processos seletivos, etc., visam medir mais do que o conhecimento relacionado à determinada área de atuação, de forma isolada; mas, sua aplicação prática. Este conceito converge com a diferenciação estabelecida por Ropé e Tanguy (1997), *supra* citada, na qual estas autoras afirmam que as competências não podem ser dissociadas da ação e diferencia-se da qualificação, uma vez que esta é uma combinação de competências “esperadas” e não, necessariamente, “colocadas em prática”.

### **3. MODELO DE ANÁLISE E VALIDAÇÃO DESTE POR ABUD E PERRENOUD**

#### **3.1 MODELO DE ANÁLISE**

A revisão da literatura sobre certificação ocupacional e sobre competências, presentes no Referencial Teórico, capítulo 2 deste estudo, é de grande importância para a compreensão do Modelo de Análise a seguir. Trata-se de uma listagem de conhecimentos e habilidades inerentes ao cargo de professor alfabetizador, ou seja, competências necessárias para o desenvolvimento das atividades deste profissional.

O Modelo de Análise foi desenvolvido tendo como base as Especificações de Testes, documento criado pelos analistas de cargo do Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação, juntamente com grupos de especialistas em alfabetização, conforme descreve a seção 2.1. - Revisão da Literatura sobre Certificação Ocupacional. Desta forma, foi possível estabelecer comparações entre o desempenho dos candidatos à certificação no Teste de Conhecimentos Específicos com as respostas dos mesmos na auto-avaliação e estabelecer um grau de alinhamento entre esses dois instrumentos.

**Figura 5: Modelo de Análise**

Fonte: Elaboração própria a partir de FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES (2002)

<b>DIMENSÃO I – PLANEJAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	
<b>Habilidade (saber fazer)</b>	<b>Conhecimento (saber)</b>
1.1. Estabelecer objetivos para o <b>Plano de Curso</b> da alfabetização e organizar os elementos do Plano de Curso de forma articulada.	1.1.1 Como estabelecer os objetivos do Plano de Curso: qual o desempenho esperado do aluno, em que condições e sob que critérios.
	1.1.2 Como relacionar os objetivos aos conteúdos da alfabetização.
	1.1.3 Relacionamento consistente entre objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos e avaliação no Plano de Curso para garantir a sua eficiência e eficácia.
1.2. Definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e seqüencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa.	1.2.1 Conhecimento sobre a seqüência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização.
	1.2.2 Como lidar com a heterogeneidade da turma: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Quais os pré-requisitos que um aluno deve ter para iniciar o processo de alfabetização e como desenvolver tais pré-requisitos naqueles que não apresentam;</li> <li>b) Como fazer um diagnóstico da turma - conhecimentos prévios e habilidades dos alunos bem como a realidade em que estão inseridos: quais as informações que devem ser coletadas e formas para isso.</li> </ul>
	1.2.3 Competências a serem desenvolvidas na alfabetização: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Fônica;</li> <li>b) Bases do alfabeto;</li> <li>c) Leitura e Compreensão;</li> <li>d) Escrita;</li> <li>e) Vocabulário.</li> </ul>
1.3. Definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos.	1.3.1 Aplicações práticas dos métodos de alfabetização.
	1.3.2 Técnicas de Alfabetização: relacionar atividades pedagógicas com os objetivos definidos.
1.4. Definir os recursos a serem utilizados.	1.4.1 Critérios para seleção de recursos para utilização e apoio aos alunos das classes de alfabetização, assim como para a biblioteca da classe ou da escola.
	1.4.2 Como tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador.
1.5. Elaborar, usar e interpretar instrumentos de avaliação.	1.5.1 O que, como e quando avaliar: prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização.
	1.5.2 Uso da informação: para avançar ou retornar nos conteúdos, informar o desempenho dos alunos aos pais, coordenador pedagógico e direção e outras ações pertinentes.

DIMENSÃO II - PRÁTICA DOCENTE	
Habilidade (saber fazer)	Conhecimento (saber)
<p><b>2.1.</b> Definir objetivos e conteúdos do Plano de Aula de acordo com cada unidade, considerando o tempo disponível.</p>	<p><b>2.1.1</b> Localizar aula no desenvolvimento da unidade (Plano de Curso).</p>
	<p><b>2.1.2</b> Processo de Aprendizagem e seus elementos (ex.: Discriminação: como uma criança consegue entender a diferença entre um "b" e um "d" e o que fazer para ajudá-la).</p>
	<p><b>2.1.3</b> Características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para a alfabetização.</p>
<p><b>2.2.</b> Identificar/gerar e utilizar materiais e atividades para a aprendizagem.</p> <p>Articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo disponível da aula.</p> <p>Fazer das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.</p>	<p><b>2.2.1</b> Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula e o aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização.</p>
	<p><b>2.2.2</b> Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização.</p>
	<p><b>2.2.3</b> A função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização.</p>
	<p><b>2.2.4</b> Uso adequado do tempo em sala de aula de acordo com os objetivos e conteúdos definidos.</p>
<p><b>2.3.</b> Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso.</p> <p>Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos.</p>	<p><b>2.3.1</b> Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.</p>
	<p><b>2.3.2</b> Ajuste das atividades de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados pelos alunos.</p>
	<p><b>2.3.3</b> Instrumentos de acompanhamento e avaliação do progresso dos alunos.</p>
	<p><b>2.3.4</b> Estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização.</p>
<p><b>2.4.</b> Propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização.</p>	<p><b>2.4.1</b> Motivação e envolvimento dos alunos.</p>
<p><b>2.5.</b> Articular-se com os pais e a Direção no sentido de auxiliá-los a acompanhar a alfabetização dos alunos e envolvê-los como colaboradores desse processo.</p>	<p><b>2.5.1</b> Orientação dos pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos através de:</p> <p>a) Interpretação do boletim da escola (acompanhamento da aprendizagem);</p> <p>b) Acompanhamento das atividades para casa;</p> <p>c) Dinâmicas para reunião com os pais que envolvam, estimulem e propiciem a participação.</p>
	<p><b>2.5.2</b> Articulação com a Direção da escola no atendimento aos pais com informações sobre o desempenho, a frequência, o comportamento e qualquer alteração na vida escolar dos alunos.</p>

DIMENSÃO III – NORTEADORES DO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	
Habilidade (saber fazer)	Conhecimento (saber)
3.1. Adequar o Plano de Curso a Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.	2.5.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que se refere à Educação Básica (referenciais as séries iniciais).
	2.5.4 Proposta Pedagógica.
	2.5.5 Currículo Escolar.
	2.5.6 Regimento Interno.
	2.5.7 Plano de Desenvolvimento da Escola.
	2.5.8 Eixos temáticos aplicados à classe de alfabetização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais da Educação Infantil.
3.2. Utilizar os aspectos da comunidade em que a escola está inserida no processo de alfabetização.	3.2.1 Uso das fontes naturais e culturais da comunidade nas estratégias de ensino.

### 3.2 VALIDAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE ATRAVÉS DAS HABILIDADES E DOS CONHECIMENTOS IDENTIFICADOS POR ABUD (1987) E POR PERRENOUD (2000) PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR

#### 3.2.1 Comparação do Modelo de Análise com as Habilidades e os Conhecimentos Identificados por Abud

Em seu livro “O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial de Escolarização”, Abud (1987) entrevista diversas professoras alfabetizadoras, questionando sobre como se dá o desempenho de suas atividades, com o intuito de identificar as habilidades (saber fazer) e os conhecimentos (saber) necessários à sua prática. Muitas das identificações da autora corroboram com as habilidades e os conhecimentos que compõem o Modelo de Análise desenvolvido neste estudo. São eles:

Conhecimento 1.2.2a, “**como lidar com a heterogeneidade da turma: quais os pré-requisitos que um aluno deve ter para iniciar o processo de alfabetização e como desenvolver tais pré-requisitos, naqueles que não os apresentam**”, o qual é reforçado por Abud, ao afirmar a importância de, no curso de alfabetização, o

professor conhecer bem os seus alunos, de forma a identificar suas dificuldades e poder ajudá-los a vencê-las, proporcionando sua adaptação à vida escolar.

A autora continua reforçando o conhecimento 1.2.2a e introduz o 1.2.3, **“competências a serem desenvolvidas na alfabetização [...]”**, quando explica que, através de atividades desenvolvidas pelo professor o aluno será capaz de adquirir habilidades específicas que intervêm na aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: expressão oral, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora, orientação espaço-temporal.

Ambas as falas de Abud, anteriormente apresentadas, estão relacionadas também à habilidade 1.5 – “Elaborar, usar e interpretar instrumentos de avaliação” – e aos conhecimentos 1.5.1, 1.5.2, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3 e 2.3.4, respectivamente: **“O que, como e quando avaliar [...]”** (1.5.1); **Uso das informações detectadas nas avaliações** (1.5.2); **“Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização”** (2.3.1); **“Ajuste das atividades de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados pelos alunos”** (2.3.2); **“Instrumentos de acompanhamento e de avaliação do progresso dos alunos”** (2.3.3) e **“Estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização”** (2.3.4).

Em relação ao acompanhamento e avaliação dos alunos, Abud constata, em sua pesquisa, que “as professoras entrevistadas sabem com clareza o ponto onde querem chegar com os seus alunos” (p.63), significando a leitura compreensiva e a produção escrita. Para tanto, valem-se de diferentes atividades que possibilitam avaliar os alunos, no conjunto ou individualmente, durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Conforme vão sendo identificadas as dificuldades, estes alunos são atendidos individualmente. A autora conclui que “as decisões que compõem o trabalho cotidiano não são tomadas ao acaso” (p.63). Estas constatações estão

contempladas nos conhecimentos 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3 e 2.3.4 do Modelo de Análise, anteriormente citados, bem com nas habilidades 2.3a e 2.3b: **“Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso”** e **“elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos”**.

A habilidade de **“definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos”** (1.3) e os conhecimentos necessários à sua prática: **“aplicações práticas dos métodos de alfabetização”** (1.3.1) e **“técnicas de alfabetização: relacionar atividades pedagógicas com os objetivos definidos”** (1.3.2) podem ser observados na fala de Abud, *supra* citada. Verifica-se, ainda, a existência de indícios de uma mistura desordenada dos métodos sintéticos e analíticos, apesar de haver quase que um consenso entre os professores sobre qual deve ser adotado: **“para garantir que todos aprendam, muitas vezes as professoras praticam atividades que contrariam as orientações didáticas mais amplamente aceitas”** (p.67).

Em relação à habilidade **“definir os recursos a serem utilizados”** (1.4) e o conhecimento 1.4.1. a esta relacionado, sobre **“critérios para seleção de recursos”**, a autora ressalta sua pertinência e importância para o cargo de Professor Alfabetizador, ao afirmar que o material suplementar aos livros didáticos e cartilhas, tais como cartazes, fichas com palavras e sílabas, ilustrações, etc. (materiais visuais estáticos e não projetados), são capazes de alargar as experiências em leitura, de satisfazer muitas das necessidades individuais dos alunos e de tornar a aprendizagem mais significativa.

Da mesma forma em relação às habilidades 2.2a, 2.2b, 2.2c e conhecimento 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3 respectivamente: **“identificar, gerar e utilizar materiais e atividades para a aprendizagem”** (2.2a); **“articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo**



**disponível da aula**” (2.2b); **“fazer das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes”** (2.2c) e os conhecimentos sobre **“Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula”** (2.2.1); sobre **“Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização”** (2.2.2) e sobre **“função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização”** (2.2.3). Estes são evidenciados quando a autora afirma que o professor tem o papel de estimulador da leitura e, que para atingir tal propósito, deve usar de todo material ao seu alcance. Ressalta, ainda, que os alunos são levados a sentir a utilidade e o prazer que a leitura e a escrita podem proporcionar por meio dos materiais que dispõem suas professoras, tais como: cartazes, materiais concretos, fichas com palavras, textos, etc.

A autora corrobora com a habilidade de **“propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização”** (2.4) e os conhecimentos sobre **“motivação e envolvimento dos alunos”** (2.4.1), a essa referente, bem como **“tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador”** (1.4.2), identificados pelos analistas de cargo como inerentes ao exercício das atividades de um Professor Alfabetizador, ao afirmar que a professora deve enfatizar, no seu trabalho, a qualidade da interação professor-aluno, criando condições favoráveis para que os discentes se integrem ao ambiente escolar. Ainda, continua reforçando a importância da habilidade e dos conhecimentos citados, quando declara que a valorização do aluno e o desenvolvimento do seu auto-conceito positivo são tão importantes quanto o conteúdo a ser desenvolvido.

Mais uma vez a autora faz referência à habilidade 2.4, **“propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos [...]”**, quando menciona a necessidade de que haja respeito pela linguagem que os alunos trazem de casa, a qual é falada por eles ao executarem as tarefas na classe, por exemplo. Segundo a autora, melhor do que interrompê-los para **“correção”**, pode-se repetir, de maneira correta, o que falaram.

Não há referências às habilidades e aos conhecimentos relacionados ao plano de curso de alfabetização e seus componentes - habilidades 1.1 e 1.2 e conhecimentos 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 e 1.2.1 – nem ao plano de aula e seus componentes – habilidade 2.1 e conhecimentos 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3. Não são mencionados conhecimentos e habilidades sobre interação com os pais e direção da escola – habilidade 2.5 e conhecimentos 2.5.1 e 2.5.2 – sobre documentos e legislações que norteiam o trabalho do professor alfabetizador (dimensão III) ou sobre a utilização do tempo em sala de aula (2.2.4).

### **3.2.2 Comparação do Modelo de Análise com as Habilidades e os Conhecimentos Identificados por Perrenoud**

Em seu livro “Novas Competências para Ensinar”, Perrenoud (2000) propõe uma matriz composta por 10 dimensões ou “famílias de competências”, denominação do autor, que são competências globais que apreendem o “movimento da profissão” do educador. Cada uma destas é associada a outras mais específicas, de forma similar à divisão empregada no Modelo de Análise desta dissertação: em dimensões, agrupamento amplo de competências afins, e domínios, conhecimentos e habilidades que compõem as dimensões. Perrenoud chama atenção para o fato de que, entre os recursos mobilizados por uma competência maior ou principal, em geral, encontram-se outras de alcance mais limitado, as quais, de certa forma, são seus componentes.

O autor afirma que o recorte e agrupamento feitos certamente não são os únicos possíveis e que a matriz proposta se trata de um referencial incompleto: “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (p.14).

Embora a matriz proposta por Perrenoud não se restrinja ao cargo de Professor Alfabetizador, é pertinente a este estudo, por ser aplicável a qualquer educador.

São dimensões de competências globais sugeridas por Perrenoud:

a) Dimensão: organizar e dirigir situações de aprendizagem

A competência global de “organizar e dirigir situações de aprendizagem” mobiliza outras mais específicas, a saber:

- conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;
- trabalhar a partir das representações dos alunos;
- trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem;
- construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Apesar da afirmação do autor, de que não incluiria em seu referencial, categorias por ele consideradas como “mais convencionais”, tais como o planejamento de uma aula ou das lições, a construção de seqüências didáticas, a avaliação e a gestão de classe, por um desejo de “desarticular a representação comum do ensino como uma seqüência de lições” e por “vontade de englobar as aulas em uma categoria mais vasta (organizar e dirigir situações de aprendizagem)” (PERRENOUD, 2002, p.19); ao tratar da competência global “organizar e dirigir situações de aprendizagem” contempla os recursos mobilizados no exercício das habilidades 1.1, 1.2 e 1.3, respectivamente: **“estabelecimento dos objetivos do plano de curso da alfabetização [...]”, “definição e organização dos conteúdos” e “definição de métodos e estratégias a partir dos objetivos e conteúdos”**.

Ao tratar da dimensão de competência “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, Perrenoud (2002) faz referência ao conhecimento dos conteúdos de uma disciplina e à habilidade de relacionar os conteúdos a serem ensinados com os objetivos estabelecidos e com as situações de aprendizagem; desta forma, são

contemplados os conhecimentos 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.2.3, 1.3.2 mais estritamente o segundo e o último: **“como relacionar os objetivos aos conteúdos da alfabetização”** e **“técnicas de alfabetização: relacionar atividades pedagógicas com os objetivos definidos”**.

Quando Perrenoud afirma que nenhum aluno é uma tabula rasa, uma mente vazia e que a escola não constrói a partir do zero; ao contrário, que o aprendiz pensa que sabe uma parte daquilo que se deseja ensinar a ele e que isto não pode ser desconsiderado pelo professor, o autor faz referência ao conhecimento 1.2.2 b em relação ao diagnóstico de conhecimentos prévios que os alunos possuem.

A habilidade 2.4 de **“Propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos [...]”** e o conhecimento 2.4.1 – **“Motivação e envolvimento dos alunos”** – são contemplados, entre outros, quando o autor ressalta que a didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los. Astofi (1997 *apud* PERRENOUD, 2000) propõe que o erro seja considerado como uma ferramenta para ensinar, um revelador de mecanismos de pensamento do aprendiz.

#### **b) Dimensão: administrar a progressão de aprendizagens**

A competência global “administração da progressão de aprendizagens” é composta por uma série de competências específicas, *infra* citadas. Segundo o autor, à medida que mais decisões relativas à progressão da aprendizagem são confiadas aos professores, suas competências correspondentes ultrapassam a importância do planejamento didático e mobiliza as seguintes competências:

- conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;

- estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
- fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Escolher atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, a qual supõe não apenas o bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, como também o domínio das didáticas das disciplinas. Perrenoud (2000) exemplifica tal competência, citando um professor que, ao escolher um ditado, entre as atividades possíveis, o faz de forma consciente, graças ao seu valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens e não por “falta de algo melhor” ou pelo hábito de fazê-lo.

Já competência específica de “estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem”, é contemplada nas habilidades 2.2a e 2.2b – **“Identificar [...] atividades para a aprendizagem”** e **“Articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos”** – e, nos conhecimentos 2.2.1 e 2.2.2: **“Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula e o aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização”** e **“Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização”**.

Na competência específica de “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”, as habilidades 2.3 e 1.5 e os conhecimentos 1.5.1, 1.5.2, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, relativos à elaboração e aplicação de avaliações, como instrumentos de monitoramento do progresso dos alunos, de ajuste das atividades e de estabelecimento de estratégias, são contemplados na seguinte fala de Perrenoud:

Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde. (p.49)

**c) Dimensão: conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**

A mesma habilidade e os conhecimentos anteriormente citados, estes últimos acrescidos dos de número 1.2.2a e b, relativos a lidar com a heterogeneidade e como fazer um diagnóstico da turma, são reforçados na afirmação de que uma situação padrão de aprendizagem dificilmente será ótima para todos os alunos, uma vez que estes não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, relação com o saber, interesses, recursos e maneiras de aprender e que a identificação dos conhecimentos prévios pressupõe o emprego de instrumentos de avaliação.

O sistema escolar, ao enturmar os alunos por sua faixa etária, tenta homogeneizar a turma, a partir do critério de idade. Disso resulta, segundo Perrenoud (2000), uma homogeneidade muito relativa, devido às disparidades possíveis entre alunos da mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar; mais uma vez o autor está fazendo referência ao conhecimento 1.2.2a, “como lidar com a heterogeneidade da turma”.

São competências específicas mobilizadas nesta dimensão de competência global:

- administrar a heterogeneidade da turma;
- abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto;
- fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades;
- desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

d) Dimensão: participar da administração escolar

Nesta dimensão global são mobilizadas as seguintes competências específicas:

- elaborar, negociar um projeto da instituição;
- administrar os recursos da escola;
- coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem);
- organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

Ao contrário de Abud (1987), que não faz referência à dimensão III do Modelo de Análise – “Norteadores do Trabalho do Professor Alfabetizador” – ao identificar a competência global “participar da administração escolar” e, principalmente, a específica “elaborar, negociar um projeto da instituição”, Perrenoud abrange a habilidade 3.1 – **“Adequar o Plano de Curso à Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola”** – e os conhecimentos 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.5 – **“Proposta Pedagógica”; “Currículo Escolar” e “Plano de Desenvolvimento da Escola”**; embora não o faça, necessariamente, com os demais conhecimentos deste domínio (3.1.1, 3.1.4 e 3.1.6).

Da mesma forma, ao identificar a competência específica “coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem)” está contemplando determinados aspectos da habilidade 3.2, **“Utilizar os aspectos da comunidade em que a escola está inserida no processo de alfabetização”** e do conhecimento 3.2.1 **“Uso das fontes naturais e culturais da comunidade nas estratégias de ensino”**.

- **Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos**

Entre as qualidades requeridas dos professores, há, sem dúvida, uma forma de otimismo inesgotável, acompanhada de um imenso respeito à capacidade das crianças e dos adolescentes para exercerem responsabilidades. Não se trata apenas de uma questão de valores e de crenças, mas também de competências de animação e de apoio. Tal qualidade relaciona-se ao conhecimento 1.4.2, “**Como tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador**”, o qual envolve, entre outras, a seleção de alunos que sejam os “ajudantes do dia”, uma espécie de monitor da classe de alfabetização, valorizando este aluno e a ele atribuindo responsabilidades diferenciadas dos demais.

e) Dimensão: informar e envolver os pais

O dever de informar e de envolver os pais faz parte das atribuições dos professores e requer competências correspondentes. No entanto, não anula o direito dos pais à informação e à consulta.

Informar e envolver os pais é uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência. O referencial adotado por Perrenoud identifica três componentes dessa competência global, a saber:

- dirigir reuniões de informação e debate;
- fazer entrevistas;
- envolver os pais na construção dos saberes.

O envolvimento dos pais, segundo Perrenoud, extrapola o convite para que desempenhem o papel de controle do trabalho escolar e mantenham a motivação das crianças para levar a escola a sério e para aprender. Ou mesmo seu envolvimento no trabalho escolar, mobilizando-os para oficinas, excursões, espetáculos, convidando-os a apresentarem sua profissão ou uma paixão, ou solicitando-lhes uma cooperação ativa e inteligente nos deveres de casa, etc.



Tudo isso, certamente, favorece o diálogo; contudo, cabe ao professor informar os pais sobre o planejamento e a prática pedagógica, bem como em que estágio de desenvolvimento se encontra seu(s) filho(s), de forma a fazer com que os pais não criem obstáculos às aprendizagens escolares. Afinal, conclui Perrenoud (2000), se seus pais não compreenderem ou não aceitarem o que o professor faz na sala de aula, poderão minar a confiança de seu(s) filho(s) neste professor.

O envolvimento dos pais, segundo Perrenoud, engloba a habilidade 2.5, “Articular-se com os pais e a Direção no sentido de auxiliá-los a acompanhar a alfabetização dos alunos e envolvê-los como colaboradores” e os conhecimentos 2.5.1a, 2.5.1b e 2.5.1c, **“Orientação dos pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos através de (a) interpretação do boletim da escola; (b) acompanhamento das atividades para casa e (c) dinâmicas para reunião com os pais que envolvam, estimulem e propiciem a participação”**.

f) Dimensão: utilizar novas tecnologias

Um dos recursos aos quais se refere a habilidade 1.4 – **“Definir os recursos a serem utilizados”** – bem como o conhecimento 1.4.1 a esta relacionado é o tecnológico. Perrenoud cita Patrick Mendelsohn, responsável pela unidade das tecnologias da formação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, ressaltando a importância da utilização de novas tecnologias em sala de aula:

As crianças nascem em uma cultura em que se clica, o dever dos professores é inserir-se no universo dos seus alunos. Se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para o uso externo, corre um risco de desqualificação. Então, como vocês querem que as crianças tenham confiança nela?

Embora a população alvo da escola pública possa não ter tamanha familiaridade com os mais atuais recursos tecnológicos, como sugere Mendelsohn, isto não isenta o professor da necessidade de conhecer e saber empregar os recursos tecnológicos em sala de aula, mesmo que em um nível básico, como requer a certificação.

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pensaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena, dado o nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias. Perrenoud (2000) afirma que pode ser mais simples e igualmente eficaz ensinar física ou história por meios tradicionais do que passar horas pesquisando documentos ou escrevendo programas, sem que se tenha tempo para pensar nos aspectos propriamente didáticos.

**g) Dimensão: administrar sua própria formação contínua**

Esta dimensão não faz parte das especificações do teste, conseqüentemente, nem do Modelo de Análise proposto para este estudo; mas é um dos objetivos da certificação, ou mais especificamente da recertificação que, a cada três anos, pretende verificar se os conhecimentos e as habilidades demonstradas pelo profissional certificado se mantêm válidas e atualizadas.

O exercício e o treino, segundo Perrenoud (2000) poderiam bastar para manter as competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. O ofício de professor é exercido em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e paradigmas. Sob a aparência da continuidade, as práticas pedagógicas, por exemplo, mudam lenta, mas

profundamente. Daí, conclui Perrenoud (2000), a necessidade de uma formação contínua.

#### **h) Habilidades e/ou conhecimentos não abordados**

Não foram abordados, por Perrenoud, habilidades e conhecimentos relacionados ao plano de aula e à seqüência de conteúdos, respectivamente, tais como a habilidade 2.1 e os conhecimentos 2.1.1 e 2.2.1, nem o conhecimento 1.2.1 – **“Seqüência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização”**. Vale ressaltar que este último conhecimento não foi abordado por nenhum dos dois autores considerados nesta validação.

Ainda, não foram abordados por Perrenoud os conhecimentos 1.3.1, **“Aplicações práticas dos métodos de alfabetização”**; 2.2.3, **“A função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização”**; 2.2.4, **“Uso adequado do tempo em sala de aula de acordo com os objetivos e conteúdos definidos”**. Embora não haja uma menção explícita ao segundo conhecimento, sobre jogos e atividades lúdicas, este pode estar incluído na fala do autor sobre o desenvolvimento e utilização de materiais diversos em sala de aula.

Também não foram abordados alguns dos conhecimentos da dimensão III – Norteadores do Trabalho do Professor Alfabetizador - relacionados às Leis de Diretrizes e Bases, ao Regimento Interno da Escola e aos Eixos Temáticos aplicados à classe de alfabetização, 3.1.1, 3.1.4 e 3.1.6, respectivamente; dimensão que, embora relevante ao cargo, pois norteia sua prática, foi completamente omitida na obra de Abud.

O quadro a seguir ilustra as habilidades e os conhecimentos que foram abordados por cada um dos autores citados nesta validação do Modelo de Análise.

**Figura 6: Identificação das Habilidades e dos Conhecimentos Abordados por Abud e / ou por Perrenoud**

Fonte: Elaboração própria

DIMENSÃO I	
Habilidade	Conhecimento
<b>1.1.</b> PERRENOUD <sup>7</sup>	<b>1.1.1</b> PERRENOUD <sup>8</sup>
	<b>1.1.2</b> PERRENOUD <sup>9</sup>
	<b>1.1.3</b> PERRENOUD <sup>10</sup>
<b>1.2.</b> PERRENOUD <sup>11</sup>	<b>1.2.1</b>
	<b>1.2.2</b> a) ABUD & PERRENOUD <sup>12</sup> b) PERRENOUD <sup>13</sup>
	<b>1.2.3</b> ABUD & PERRENOUD <sup>14</sup>
<b>1.3.</b> ABUD & PERRENOUD <sup>15</sup>	<b>1.3.1</b> ABUD & PERRENOUD <sup>16</sup>
	<b>1.3.2</b> ABUD & PERRENOUD <sup>17</sup>
<b>1.4.</b> ABUD & PERRENOUD <sup>18</sup>	<b>1.4.1</b> ABUD & PERRENOUD <sup>19</sup>
	<b>1.4.2</b> ABUD & PERRENOUD <sup>20</sup>

<sup>7</sup> Estabelecer objetivos para o Plano de Curso da alfabetização e organizar os elementos do Plano de Curso de forma articulada.

<sup>8</sup> Como estabelecer os objetivos do plano de curso: qual o desempenho esperado do aluno, em que condições e sob que critérios.

<sup>9</sup> Como relacionar os objetivos aos conteúdos da alfabetização.

<sup>10</sup> Relacionamento consistente entre objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos e avaliação no plano de curso para garantir a sua eficiência e eficácia.

<sup>11</sup> Definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e seqüencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa.

<sup>12</sup> Como lidar com a heterogeneidade da turma: quais os pré-requisitos que um aluno deve ter para iniciar o processo de alfabetização e como desenvolver tais pré-requisitos naqueles que não apresentam.

<sup>13</sup> Como lidar com a heterogeneidade da turma: Como fazer um diagnóstico da turma – conhecimentos prévios e habilidades dos alunos bem como a realidade em que estão inseridos: quais as informações que devem ser coletadas e formas para isso.

<sup>14</sup> Competências a serem desenvolvidas na alfabetização: fônica, bases do alfabeto, leitura e compreensão, escrita e vocabulário.

<sup>15</sup> Definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos.

<sup>16</sup> Técnicas de alfabetização: como relacionar atividades pedagógicas com os objetivos definidos.

<sup>17</sup> Critérios para seleção de recursos para utilização e apoio aos alunos das classes de alfabetização, assim como para a biblioteca da classe ou da escola.

<sup>18</sup> Definir os recursos a serem utilizados.

<sup>19</sup> Critérios para seleção de recursos para utilização e apoio aos alunos das classes de alfabetização.

<sup>20</sup> Como tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador.

<b>1.5. ABUD &amp; PERRENOUD</b> <sup>21</sup>	<b>1.5.1</b> ABUD & PERRENOUD <sup>22</sup>
	<b>1.5.2</b> ABUD & PERRENOUD <sup>23</sup>

<b>DIMENSÃO II</b>	
<b>Habilidade</b>	<b>Conhecimento</b>
<b>2.1.</b>	<b>2.1.1</b>
	<b>2.1.2</b>
	<b>2.1.3</b>
<b>2.2. ABUD &amp; PERRENOUD</b> <sup>24</sup>	<b>2.2.1</b> PERRENOUD <sup>25</sup>
	<b>2.2.2</b> ABUD & PERRENOUD <sup>26</sup>
	<b>2.2.3</b> ABUD <sup>27</sup>
	<b>2.2.4</b>
<b>2.3. ABUD &amp; PERRENOUD</b> <sup>28</sup>	<b>2.3.1</b> ABUD & PERRENOUD <sup>29</sup>
	<b>2.3.2</b> ABUD & PERRENOUD <sup>30</sup>
	<b>2.3.3</b> ABUD & PERRENOUD <sup>31</sup>
	<b>2.3.4</b> ABUD & PERRENOUD <sup>32</sup>

<sup>21</sup> Elaborar, usar e interpretar instrumentos de avaliação.

<sup>22</sup> O que, como e quando avaliar: prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização.

<sup>23</sup> Uso da informação: para avançar ou retornar nos conteúdos, informar o desempenho dos alunos aos pais, coordenador pedagógico e direção e outras ações pertinentes.

<sup>24</sup> Identificar/gerar e utilizar materiais e atividades para a aprendizagem.

Articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo disponível da aula.

Fazer das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.

<sup>25</sup> Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula e o aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização.

<sup>26</sup> Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização.

<sup>27</sup> A função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização.

<sup>28</sup> Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso.

Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos

<sup>29</sup> Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.

<sup>30</sup> Ajuste das atividades de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados pelos alunos.

<sup>31</sup> Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.

<b>2.4. ABUD &amp; PERRENOUD</b> <sup>33</sup>	<b>2.4.1 ABUD &amp; PERRENOUD</b> <sup>34</sup>
<b>2.5.</b>	<b>2.5.1 PERRENOUD</b> <sup>35</sup>

<b>DIMENSÃO III</b>	
<b>Habilidade</b>	<b>Conhecimento</b>
<b>3.1. PERRENOUD</b> <sup>36</sup>	<b>3.1.1</b>
	<b>3.1.1 PERRENOUD</b> <sup>37</sup>
	<b>3.1.2 PERRENOUD</b> <sup>38</sup>
	<b>3.1.3</b>
	<b>3.1.4 PERRENOUD</b> <sup>39</sup>
<b>3.1.5</b>	
<b>3.2. PERRENOUD</b>	<b>3.2.1 PERRENOUD</b>

A grande maioria dos conhecimentos e das habilidades que formam o Modelo de Análise deste estudo, foram contempladas e consideradas relevantes para o desempenho das atividades de um docente e/ou, mais especificamente, de um professor alfabetizador, ora por Abud, ora por Perrenoud, ou por ambos os autores.

No entanto, embora em número reduzido, alguns conhecimentos e/ou habilidades foram contemplado por somente um dos autores, ou mesmo não foram contemplados. Tendo como possíveis explicações as seguintes:

O fato da dimensão III, Norteadores do Trabalho do Professor Alfabetizador, não ter sido nem ao menos citada por Abud, pode ser a

<sup>32</sup> Estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização.

<sup>33</sup> Propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização

<sup>34</sup> Motivação e envolvimento dos alunos.

<sup>35</sup> Orientação dos pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos

<sup>36</sup> Adequar o plano de curso à Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola –PDE.

<sup>37</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que se refere à Educação Básica

<sup>38</sup> Proposta Pedagógica.

constatação de que pouco se atribui ao professor um papel na gestão escolar, competência global à qual as leis, normas e diretrizes que compõem esta dimensão estariam relacionadas e, o docente, por sua vez, sente-se pouco responsável por fazê-lo; principalmente porque a análise de Abud está voltada para o levantamento das habilidades e conhecimentos específicos do Alfabetizador e não para uma visão mais abrangente do educador. Esta hipótese surgiu a partir da seguinte afirmação de Perrenoud:

O modo de gestão do sistema educativo, apesar de alguns progressos, permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação de poderes a partir de objetivos gerais, na aparência do controle que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar conta delas (PERRENOUD, 2000, p.103).

Já em relação à omissão, no referencial de Perrenoud, dos conhecimentos / habilidades relacionadas ao planejamento de uma aula ou das lições (habilidade 2.1 e os conhecimentos 2.1.1 e 2.2.1) e à construção de seqüências didáticas (conhecimento 1.2.1 – “Seqüência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização”), esta era previsível; uma vez que em sua fala inicial, o autor afirma que não iria tratar de categorias por ele consideradas como “mais convencionais”, tais como as anteriormente citadas.

Ainda em relação a noções consideradas “convencionais”, não configura surpresa o fato de autores menos tradicionais não terem sequer citado como importante conhecimento sobre “Seqüência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização”. Uma vez que, em uma linha mais construtiva, considera-se esta seqüência como algo flexível e que deve ser desenvolvido a partir leitura que o docente faz das necessidades e dos anseios de seus alunos, bem como do ritmo e do desempenho da turma.

---

<sup>39</sup> Regimento Interno.

Portanto, analisada a partir da óptica de Abud e Perrenoud, sobre que competências são relevantes para um Professor Alfabetizador, é possível depreender que houve maior acordo do que discrepância em relação à validade dos conhecimentos e das habilidades que compõem o modelo de análise.



## **4. APRESENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 APRESENTAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção serão apresentadas as estratégias metodológicas adotadas na investigação científica e explicitados os procedimentos que nortearam a realização da pesquisa exploratória tipo *survey*, por um pesquisador participante, a qual tem como **tema central a certificação ocupacional de profissionais de educação**.

Para a realização da pesquisa, foi aplicada uma auto-avaliação junto aos candidatos aprovados no Teste de Conhecimentos Específicos -TCE, etapa I do 1º Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores, com o **objetivo de verificar o grau de alinhamento entre a visão que os Professores Alfabetizadores têm do seu desempenho e o score por eles obtidos no Teste de Conhecimentos Específicos**.

O grau de alinhamento entre o desempenho dos candidatos no teste e a dificuldade de responder aos itens, identificada por eles na auto-avaliação, é considerado alto quando o número de indicadores positivos de alinhamento excede os negativos. Da mesma forma, o grau de alinhamento entre o teste de auto-avaliação é considerado médio, quando a análise dos dados da pesquisa indica uma quantidade idêntica de indicadores positivos e negativos e considerado baixo, quando a quantidade de indicadores negativos de alinhamento excede a de positivos.

Para efeito desse estudo, foi considerada **a hipótese de que o Teste de Conhecimentos Específicos - TCE é um instrumento alinhado à visão que os professores participantes do processo de certificação têm do seu desempenho.**

O principal instrumento da pesquisa foi um questionário (apêndice A) composto por 49 questões que contém os conhecimentos (“saber”) e as habilidades (“saber fazer”), necessárias para que um Professor Alfabetizador desenvolva suas atividades de planejamento e de prática docente.

Foram utilizados os dados oriundos do TCE, teste desenvolvido pelo Projeto de Certificação Ocupacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães, que se propõe a avaliar, através de questões em formato de múltipla-escolha, os conhecimentos inerentes ao cargo de professor alfabetizador, necessários para o desempenho de suas atividades rotineiras. Embora muitas vezes o TCE não meça, de forma direta, se os profissionais detêm ou não as habilidades necessárias para o desempenho do seu cargo, ao avaliar os conhecimentos que são mobilizados na ação destas, têm-se indícios de quais habilidades o professor possui e quais precisa desenvolver e/ou aprimorar.

O Teste de Conhecimentos Específicos é composto por um total de 100 questões, das quais 80 são pontuáveis e 20 de pré-teste. Todos os itens de prova são previamente submetidos a uma população similar ao público do teste (pré-teste), com o objetivo de obter dados estatísticos significativos, de forma a identificar possíveis problemas de desenvolvimento, não detectados nos controles de qualidade empregados ao longo do processo de redação de itens. Desta forma, somente as questões consideradas boas, ou seja, com poder de discriminação entre candidatos que detêm o conhecimento dos que ainda precisam desenvolvê-lo; com grau de dificuldade dentro do aceitável e sem “truques”, irão compor a seção de itens pontuáveis do teste.

Crocker e Algina (1986) afirmam que o pré-teste é uma das formas mais comumente empregadas na solução de um dos principais desafios dos elaboradores de testes: identificar, dentre os vários itens construídos, aqueles que possam conferir uma maior confiabilidade e validade aos resultados do teste. Uma vez administrados a uma amostra significativa de uma população similar à que o teste se destina, é possível obter dados estatísticos relevantes sobre os itens. São eles: a tendência de marcação das possíveis opções de resposta (ex: “a”, “b”, “c” ou “d”, para um item de múltipla escolha), o que permite verificar, por exemplo, se houve tendência de responder um item através de “chute”; a relação existente entre as respostas dadas ao item e outros critérios relevantes (ex: que resposta marcaram os candidatos com melhor desempenho global) e indicadores de variância de um item (CROCKER; ALGINA, 1986).

Dentre os itens pontuáveis existe um bloco de equacionalização, composto por um pequeno número de itens que se repetem, de uma aplicação do teste para outra, e têm como finalidade manter a dificuldade dos testes similar, em suas diversas versões. Desta forma, garante-se que nenhum profissional será prejudicado ou beneficiado, por fazer um teste mais fácil ou mais difícil. Para que essa medida fosse implementada, foi necessário restringir o acesso do público ao material de avaliação; ou seja, os cadernos de teste, gabaritos e rascunhos são recolhidos imediatamente após o término da aplicação da prova, para que alguns dos itens não se tornem conhecidos e possam ser reutilizados. Embora seja uma medida que vise tornar o processo de avaliação mais justo e equânime, muitas vezes assume uma conotação negativa, de manipulação dos resultados, para aqueles que não conhecem os procedimentos técnicos empregados no sistema de certificação ocupacional.

Embora na pesquisa realizada pelos analistas de cargo do Projeto de Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação, tenham sido detectadas algumas atitudes (“saber ser”) relativas ao cargo de Professor Alfabetizador, tais como: ser sensível para lidar com crianças e para compreender as demandas de sala de aula e ser

criativo no trato de questões como disciplina, participação, auto-estima, entre outros, optou-se por não inseri-las nas especificações do cargo.

A decisão de não incluir domínios de atitudes nas Especificações de Testes foi tomada, uma vez que:

- a) pode-se inferir se o profissional tem ou não as atitudes de “ser sensível para lidar com crianças e para compreender as demandas de sala de aula” e de “compreender as demandas de sala de aula e ser criativo no trato de questões como disciplina, participação, auto-estima” à medida que o candidato obtém um bom desempenho nas questões de teste que avaliam outros domínios de habilidades e de conhecimentos tais como “como lidar com a heterogeneidade da turma” (1.2.2); “propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização” (2.4); “motivação e envolvimento dos alunos” (2.4.1), etc.
- b) tradicionalmente não são medidas as atitudes necessárias a um profissional que desempenha determinado cargo, em exames de certificação. Raymond (2001), ao tratar sobre a etapa de análise prática de um sistema de certificação, afirma que esta costuma identificar somente conhecimentos e habilidades, em detrimento das atitudes. Segundo o autor, ao contrário da psicologia industrial e organizacional, os testes que compõem o exame de certificação não se dispõem a testar as atitudes do profissional no desempenho de suas atividades;

Desta forma, como os resultados da auto-avaliação foram cruzados com os escores do Teste de Conhecimentos Específicos, cujos itens foram construídos para medir somente os conhecimentos e habilidades contidos nas especificações do cargo, não faria sentido incluir as atitudes *supra* citadas, no Modelo de Análise. Caso estas fossem consideradas e inseridas na auto-avaliação, não haveria dados do teste com os quais cruzar, no objetivo de verificar o grau de alinhamento entre a visão que os respondentes têm sobre suas atitudes como Professor Alfabetizador e no escore por

eles obtido no Teste de Conhecimentos Específicos, uma vez que não há questões, no TCE, voltadas para avaliação destas atitudes.

O questionário foi enviado à residência de 520 Professores Alfabetizadores, distribuídos entre os seguintes pólos de aplicação de testes: Alagoinhas, Brumado, Feira de Santana, Itabuna, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Salvador e Santo Antônio de Jesus.

Para facilitar a logística de aplicação e de recolhimento dos questionários, foi estabelecido como critério de delimitação da amostra, a restrição do universo de pesquisa aos 2.685 professores aprovados na etapa I do 1º Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores –TCE; os quais estariam oportunamente reunidos, nos diversos pólos de aplicação de testes do estado da Bahia, para realização da etapa II do exame, o Teste de Língua Portuguesa e Literatura Infantil – TLPL. Dentro deste universo considerado, os respondentes foram selecionados aleatoriamente, a partir do cadastro de candidatos aprovados no TCE, do banco de dados do Projeto de Certificação Ocupacional. Trata-se de uma listagem “perfeita”, segundo a concepção de Ghirardi (2001), por representar cada elemento uma única vez, sem repetições.

Portanto, optou-se pelo envio antecipado dos questionários, de forma a permitir que os respondentes pudessem dispor de tempo para refletir sobre as questões propostas. A idéia inicial, de distribuir e recolher os questionários no próprio dia de aplicação da etapa II foi descartada, pois, caso fosse solicitado aos candidatos que respondessem o questionário após terem finalizado o teste, poderiam estar demasiadamente cansados e desmotivados para refletir e preencher adequadamente a auto-avaliação proposta.

Dado o tamanho da amostra e sua pulverização em todo o estado da Bahia, a concentração do recolhimento dos questionários na data de aplicação do TLPL, em

13 de julho de 2003, significou uma redução relevante de custo, tempo e esforços operacionais.

#### **4.1.1 Verificação da hipótese de alinhamento entre as respostas da auto-avaliação e o desempenho no Teste de Conhecimentos Específicos**

Para efeito do estudo de alinhamento, foram realizadas algumas análises estatísticas entre o desempenho dos candidatos no teste (TCE) e o resultado de sua auto-avaliação, tais como: correlação de Pearson e Spearman; regressão linear simples; teste t; e testes de comparação múltipla de médias – Tukey, Scheffé e Bonferroni – (apêndice B).





Estas análises foram realizadas por dimensão – agrupamento amplo de conhecimentos e de habilidades, ex.: Planejamento do Curso de Alfabetização; por domínio – de conhecimentos ou de habilidades; ex.: Relacionamento entre os objetivos do plano de curso e os conteúdos da alfabetização e no teste como um todo. As estatísticas significantes ao nível de 5%, oriundas das análises dos dados serão apresentadas ao longo da seção seguinte - Resultado da Comparação entre os Dados Oriundos do Teste e da Auto-avaliação.

Para verificar a hipótese de alinhamento entre o desempenho dos professores na auto avaliação e no teste; ou seja, verificar se quando questionados sobre as competências necessárias ao desempenho de suas atividades, que compõem a auto-avaliação, acreditam possuir, os Professores Alfabetizadores participantes do processo de certificação são capazes de apontar as mesmas competências identificadas no Teste de Conhecimentos Específicos”. É necessário que os dados estatísticos, oriundos da comparação entre as respostas da auto-avaliação e o desempenho dos respondentes no Teste de Conhecimentos Específicos, apresentem relações de dependência, tais como:

- ao comparar o desempenho do candidato na auto-avaliação e no teste, de forma global, espera-se que os respondentes que tenham atribuído menores graus de dificuldade na auto-avaliação, como um todo, sejam aqueles que, em geral, tenham obtido os maiores escores do teste;
- ao comparar o desempenho do candidato em cada uma das dimensões, tanto na auto-avaliação quanto no teste, espera-se que um candidato que tenha atribuído menores graus de dificuldade às habilidades e aos conhecimentos que compõem determinada dimensão, sejam aqueles cujo desempenho no teste tenha sido melhor, nestas mesmas dimensões;
- ao comparar o desempenho do candidato por habilidades, espera-se que aqueles que tenham atribuído um menor grau de dificuldade na auto-avaliação, coincidam com os que tenham obtido um melhor escore no teste, nessas habilidades;
- ao comparar o desempenho do candidato por conhecimentos, espera-se que aqueles que tenham atribuído um menor grau de dificuldade na auto-avaliação coincidam com os que tenham tido um melhor escore no teste, nesses conhecimentos;
- uma vez que todos os respondentes foram aprovados no TCE, teste que avalia as habilidades e os conhecimentos que compõem o Modelo de Análise, espera-se que as respostas da auto-avaliação não excedam o grau médio de dificuldade (ver figura 7);

**Figura 7: Graus de Dificuldade, Oriundos do Questionário de Auto-avaliação, com Respectivos Pesos e Linha de Corte entre “Aprovação” e “Reprovação”**

Fonte: Elaboração própria

			
Seria <b>fácil</b> responder e provavelmente <b>acertaria</b> a questão	Poderia até ter dúvida, mas provavelmente <b>acertaria</b> a questão	Teria <b>dificuldade</b> em responder, podendo errar a questão	<b>Não saberia responder</b> ou tentaria acertar a resposta correta, por dedução ou sorte
<b>4 PONTOS</b>	<b>3 PONTOS</b>	<b>2 PONTOS</b>	<b>1 PONTO</b>
<b>CANDIDATO APROVADO ←</b>		<b>→ CANDIDATO REPROVADO</b>	

Para tanto, foram atribuídos os valores 4, 3, 2 e 1, respectivamente, aos graus de dificuldade em ordem crescente - “Seria fácil responder e provavelmente acertaria a questão”, “Poderia até ter dúvida, mas provavelmente acertaria a questão”, “Teria dificuldade em responder, podendo errar a questão” e “Não saberia responder ou tentaria acertar a resposta correta, por dedução ou sorte” – e, verificado se o grau médio de dificuldade atribuído pelos respondentes às habilidades e aos conhecimentos do questionário foi maior do que 2.

Caso o grau de dificuldade médio atribuído às habilidades e aos conhecimentos ficasse entre 1 e 2, significaria que os respondentes tenderam a errar ou deduzir as questões respondidas; enquanto que, se o grau de dificuldade médio atribuído às habilidades e aos conhecimentos ficasse entre 3 e 4, significaria que os respondentes tenderam a acertar as questões respondidas.



#### 4.2 RESULTADO DA COMPARAÇÃO ENTRE OS DADOS ORIUNDOS DO TESTE E DA AUTO-AVALIAÇÃO QUANTO ÀS DIMENSÕES E AOS DOMÍNIOS DE HABILIDADE OU DE CONHECIMENTO

**Figura 8: Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por dimensão do Modelo de Análise**

Fonte: Elaboração própria

Dimensão (conjunto de habilidades e conhecimentos afins)	Alinhamento entre teste e auto-avaliação
1. Planejamento do Curso de Alfabetização	✗ (não houve alinhamento)
2. Prática Docente	✓
3. Norteadores do trabalho de Professor Alfabetizador	✗ (não houve alinhamento)

**LEGENDA:**

- ✓ = **Relação direta** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação
- ✗ = Não foi verificada nenhuma relação de dependência entre o grau de dificuldade apontado na auto-avaliação e o desempenho do candidato no teste
- ✓ = **Relação inversa** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação

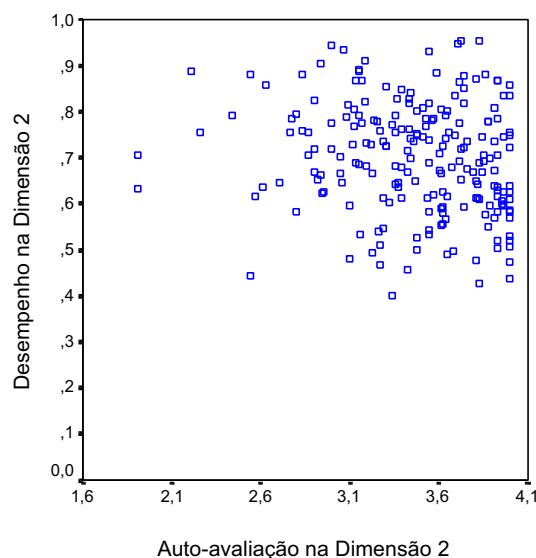
Observou-se que o desempenho dos candidatos na dimensão II – Prática Docente, decresceu – DIM2 (Correlação de Pearson= -0,1712 e Spearman= -0,2052) à medida que o conceito na auto-avaliação do candidato aumentou (FP2); ou seja, quanto mais os candidatos esperaram acertar os itens da dimensão 2, mais eles erraram (figura 9). Esta relação negativa também foi confirmada através da análise de regressão (figura 10), que estimou a seguinte expressão:

$$\text{DIM2} = 0,869 - 0,049 \times \text{FP2}$$

É importante ressaltar que esta relação explica apenas 2,9% da variabilidade do desempenho dos candidatos na dimensão 2.

**Figura 9: Dispersão entre o Desempenho no Teste e na Auto-avaliação**

Fonte: Elaboração própria



**Figura 10 – Tabela de Estimativa dos Coeficientes da Regressão**

Fonte: Elaboração própria

Coeficientes Estimados		Erro Padrão	t	p-valor
$b_0$	0,869	0,068	12,786	,000
$b_1$	-0,049	0,019	-2,506	,013

Por se tratar, a dimensão de prática docente, da rotina, do dia-a-dia do professor em sala de aula, a correlação negativa entre o desempenho dos professores na auto-avaliação e no teste parece indicar que os docentes pesquisados imaginam saber mais do que de fato sabem. Isto é, os profesoress podem até acreditar estar aplicando estratégias para que os alunos superem suas dificuldades, ou estar utilizando materiais compatíveis com os objetivos da aula, ou estar fazendo um levantamento de conhecimentos prévios, ou, ainda, algum outro conhecimento / habilidade que compõe a dimensão de Prática Docente, sem que, contudo, estejam fazendo da forma considerada adequada pela literatura específica da área de alfabetização, a qual baliza o desenvolvimento dos testes de certificação ocupacional.

**Figura 11: Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por habilidade do Modelo de Análise**

Fonte: Elaboração própria

Habilidade (saber)		Alinhamento entre teste e auto-avaliação
1.1	Estabelecer objetivos para o Plano de Curso da alfabetização e organizar os elementos do Plano de Curso de forma articulada.	✗ (não houve alinhamento)
1.2	Definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e seqüencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa.	✓
1.3	Definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos.	✗ (não houve alinhamento)
1.4	Definir os recursos a serem utilizados.	✗ (não houve alinhamento)
1.5	Elaborar, usar e interpretar instrumentos de avaliação.	✗ (não houve alinhamento)
2.1	Definir objetivos e conteúdos do Plano de Aula de acordo com cada unidade, considerando o tempo disponível.	✗ (não houve alinhamento)
2.2a	Identificar/gerar e utilizar materiais e atividades para a aprendizagem.	✗ (não houve alinhamento)
2.2b	Articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo disponível da aula.	

2.2c	Fazer das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.	
2.3a	Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso	✓
2.3b	Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos	
2.4	Propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização	✗ (não houve alinhamento)
2.5	Articular-se com os pais e a direção no sentido de auxilia-los a acompanhar a alfabetização dos alunos e envolve-los como colaboradores desse processo.	✗ (não houve alinhamento)
3.1	Adequar o plano de curso à Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola –PDE.	✗ (não houve alinhamento)

**LEGENDA:**

- ✓ = **Relação direta** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação
- ✗ = Não foi verificada nenhuma relação de dependência entre o grau de dificuldade apontado na auto-avaliação e o desempenho do candidato no teste
- ✓ = **Relação inversa** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação

Em relação ao alinhamento entre teste e auto-avaliação, por habilidade do modelo de análise, pode-se observar uma relação positiva (1.2) e outra negativa (2.3a), a saber.

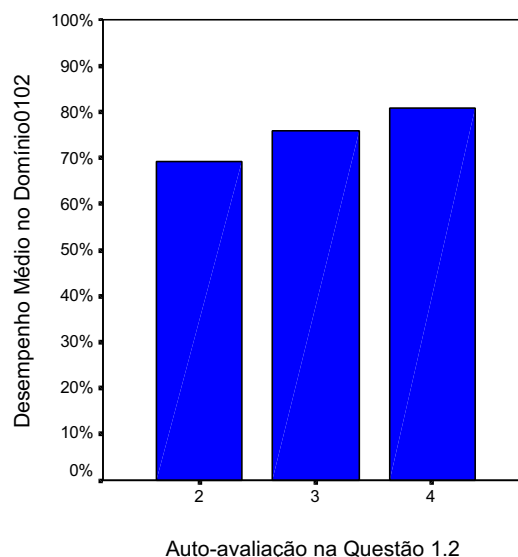
- a) A questão 1.2 da auto-avaliação, que diz respeito a definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e seqüencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa, apresentou uma relação positiva (Pearson= 0,1563) com o desempenho deste domínio de conhecimento, no teste (figura 12).

No estado da Bahia parece haver predominância de alfabetizadores que adotam uma postura construtiva, independente de estarem, de fato, aplicando de forma adequada os postulados de Piaget, e de sua orientanda, Emília Ferreiro e de demais pesquisadores desses autores.

A corrente construtivista defende a não-linearidade da construção dos conhecimentos e critica as concepções de ensino e de aprendizagem, tais como a denominada tecnicista, a qual adota métodos de ensino com seqüências definidas e passos programados. Desta forma, a pouca relevância atribuída a este conhecimento específico pode ser uma possível explicação para o mesmo ter sido considerado nem fácil nem difícil, na auto-avaliação, e ter tido o mesmo comportamento no Teste de Conhecimentos Específicos, bem como apresentado uma correlação positiva entre esses dois instrumentos de avaliação.

**Figura 12: Desempenho Médio dos Candidatos no Domínio 1.2 do teste, por Auto-avaliação nesta Mesma Dimensão**

Fonte: Elaboração própria



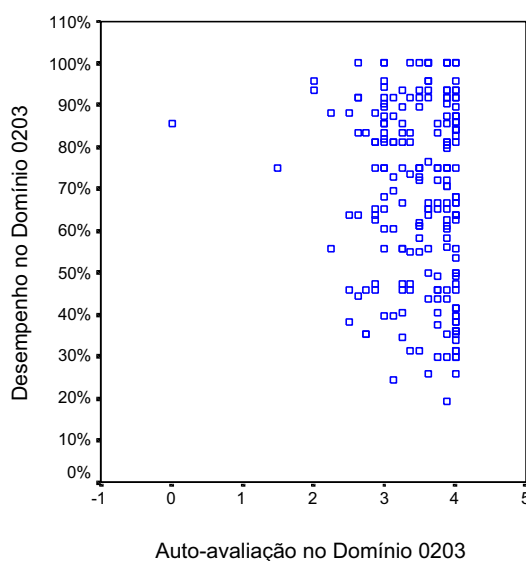
- b) O domínio 2.3, no Teste de Conhecimentos Específicos – “Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso” / “Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos” –apresentou correlação negativa (Pearson= -0,1429) com a auto-avaliação feita para o mesmo domínio de conhecimento (figura 13). Esta relação negativa também foi confirmada através da análise de regressão (figura 14), que estimou a seguinte expressão:

$$\text{DOM0203} = 0,878 - 0,055 \times \text{FP23}$$

Esta relação, contudo, explica apenas 2,0% da variabilidade do desempenho da dimensão 2.

**Figura 13: Dispersão entre o Desempenho no Teste e na Auto-avaliação**

Fonte: Elaboração própria



**Figura 14: Tabela de Estimativa dos Coeficientes da Regressão**


















Fonte: Elaboração própria

	Coeficientes Estimados	Erro Padrão	t	p-valor
$b_0$	0,878	0,094	9,387	0,000
$b_1$	-0,055	0,027	-2,082	0,039




**Figura 15 – Quadro Sumário de Indicadores de Alinhamento Entre o Teste de Conhecimentos Específicos e a Auto-Avaliação, por Conhecimento do Modelo de Análise**

Fonte: Elaboração própria

Conhecimento (saber fazer)		Alinhamento entre teste e auto-avaliação
1.1.1	Como estabelecer os objetivos do plano de curso: qual o desempenho esperado do aluno, em que condições e sob que critérios	✗ (não houve alinhamento)
1.1.2	Como relacionar os objetivos aos conteúdos da alfabetização	✗ (não houve alinhamento)
1.1.3	Relacionamento consistente entre objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos e avaliação no plano de curso para garantir a sua eficiência e eficácia	✗ (não houve alinhamento)
1.2.1	Seqüência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização	✗ (não houve alinhamento)
1.2.2a	Como lidar com a heterogeneidade da turma: quais os pré-requisitos que um aluno deve ter para iniciar o processo de alfabetização e como desenvolver tais pré-requisitos naqueles que não apresentam	✗ (não houve alinhamento)
1.2.2b	Como lidar com a heterogeneidade da turma: Como fazer um diagnóstico da turma – conhecimentos prévios e habilidades dos alunos bem como a realidade em que estão inseridos: quais as informações que devem ser coletadas e formas para isso	✗ (não houve alinhamento)
1.2.3	Competências a serem desenvolvidas na alfabetização: fônica, bases do alfabeto, leitura e compreensão, escrita e vocabulário.	✓
1.3.1	Definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos.	✗ (não houve alinhamento)
1.3.2	Critérios para seleção de recursos para utilização e apoio aos alunos das classes de alfabetização, assim como para a biblioteca da classe ou da escola.	✗ (não houve alinhamento)
1.4.1	Critérios para seleção de recursos para utilização e apoio aos alunos das classes de alfabetização, assim como para a biblioteca da classe ou da escola	✗ (não houve alinhamento)
1.4.2	Como tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador.	✗ (não houve alinhamento)
1.5.1	O que, como e quando avaliar: prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização.	✗ (não houve alinhamento)
1.5.2	Uso da informação: para avançar ou retornar nos conteúdos, informar o desempenho dos alunos aos pais, coordenador pedagógico e direção e outras ações pertinentes.	✗ (não houve alinhamento)
2.1.1	Localizar aula no desenvolvimento da unidade (plano de curso).	✗ (não houve alinhamento)
2.1.2	Processo de Aprendizagem e seus elementos.	✗ (não houve alinhamento)

2.1.3	Características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para alfabetização.	 (não houve alinhamento)
2.2.1	Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula e o aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização.	 (não houve alinhamento)
2.2.2	Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização.	 (não houve alinhamento)
2.2.3	A função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização.	 (não houve alinhamento)
2.3.1	Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.	 (não houve alinhamento)
2.3.2	Ajuste das atividades de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados pelos alunos.	 (não houve alinhamento)
2.3.3	Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.	
2.3.4	Estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização.	
2.4.1	Motivação e envolvimento dos alunos.	 (não houve alinhamento)
2.5.1	Orientação dos pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos através de: interpretação do boletim da escola; acompanhamento das atividades para casa e dinâmicas para reunião com os pais que envolvam, estimulem e propiciem a participação.	 (não houve alinhamento)
2.5.2	Articulação com a Direção da escola no atendimento aos pais com informações sobre o desempenho, a frequência, o comportamento e qualquer interação na vida escolar dos alunos.	 (não houve alinhamento)
3.1.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que se refere à Educação Básica (referente às séries iniciais).	 (não houve alinhamento)
3.1.2	Proposta Pedagógica.	 (não houve alinhamento)
3.1.3	Currículo Escolar.	 (não houve alinhamento)
3.1.4	Regimento Interno.	 (não houve alinhamento)
3.1.5	Plano de Desenvolvimento da Escola.	 (não houve alinhamento)
3.1.6	Eixos temáticos aplicados à classe de alfabetização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais da Educação Infantil.	 (não houve alinhamento)

**LEGENDA:**

-  = **Relação direta** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação
-  = Não foi verificada nenhuma relação de dependência entre o grau de dificuldade apontado na auto-avaliação e o desempenho do candidato no teste
-  = **Relação inversa** entre o desempenho no teste e na auto-avaliação



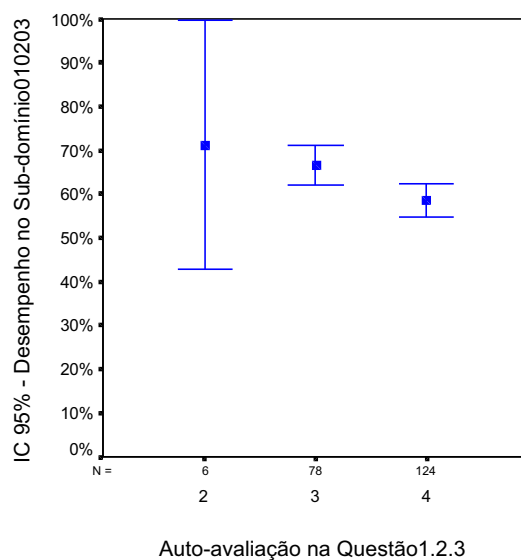
Em relação ao alinhamento entre teste e auto-avaliação, por conhecimento do modelo de análise, pode-se observar uma relação positiva (2.3.4) e duas negativas (1.2.3 e 2.3.3), a saber.

- a) A questão 2.3.4 da auto-avaliação, referente às “**estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização**” apresentou uma relação direta (Pearson= 0,1442) com o desempenho dos candidatos no domínio 2.3.4 do Teste de Conhecimentos Específicos.
  
- b) A questão 1.2.3 do questionário de auto-avaliação sobre as competências a serem desenvolvidas na alfabetização: “**fônica, bases do alfabeto, leitura e compreensão, escrita e vocabulário**” apresentou uma relação negativa com o desempenho dos candidatos nas questões e testes que mediam este conhecimento. Observou-se também, através de uma comparação múltipla de médias (Tukey, Scheffé e Bonferroni), uma diferença significativa na média do desempenho dos candidatos no domínio de conhecimento 1.2.3, onde os candidatos que se auto-avaliaram como 3 (Poderia até ter dúvida, mas provavelmente acertaria a questão) obtiveram um melhor desempenho em relação aos que se auto-avaliaram como 4 (Seria fácil responder e provavelmente acertaria a questão – figura 16).

**Figura 16: Intervalo de Confiança (95%) para o Desempenho no Domínio de Conhecimento 1.2.3**

Fonte: Elaboração

própria



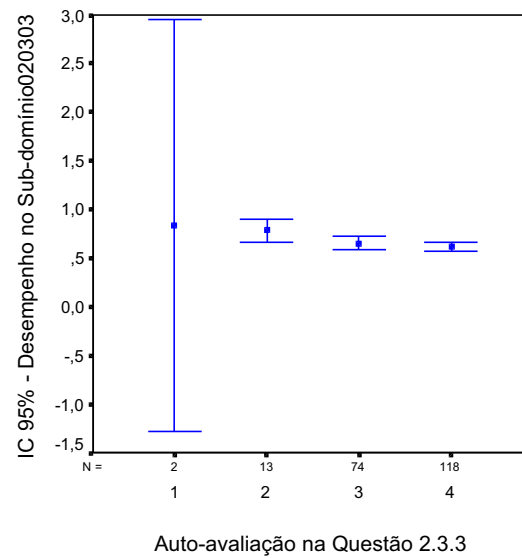
- c) No questionário de auto-avaliação, o conhecimento 2.3.3 que diz respeito aos instrumentos de acompanhamento e avaliação do progresso dos alunos, apresentou uma relação inversa (Pearson= -0,1541, Spearman= -0,1560) com o desempenho dos candidatos no domínio do teste que avalia este mesmo conhecimento. Através de comparações múltiplas de médias (Tukey, Scheffe e Bonferroni), não foi possível detectar nenhuma diferença significativa entre os quatro grupos de respostas da questão 2.3.3 (1 a 4), porém, através de uma comparação de médias (Teste t), foi possível detectar uma diferença de desempenho no domínio 2.3.3, onde os candidatos que se auto-avaliaram como 2 (Teria dificuldade em responder, podendo errar a questão) obtiveram um melhor desempenho em relação aos que se auto-avaliaram como 4 (Seria fácil responder e provavelmente acertaria a questão (ver figura 17)).

O 2.3.3 é o segundo domínio que trata sobre avaliação, no qual foi identificada uma relação negativa de desempenho dos respondentes, ao comparar os resultados da auto-avaliação e do TCE. Este pode ser um indício

de existência de dúvidas e/ou falta de consenso sobre os conceitos relacionados à avaliação, na população pesquisada.

**Figura 17: Intervalo de Confiança (95%) para o Desempenho no Domínio 2.3.3**

Fonte: Elaboração própria



## **5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS**

**O presente estudo teve como objetivo a verificação do grau de alinhamento entre a visão que os professores em processo de certificação têm do seu desempenho e o escore por eles obtido no Teste de Conhecimentos Específicos – TCE, do primeiro Exame de Certificação Ocupacional de Professores Alfabetizadores.**

Assim sendo, uma de suas principais contribuições consistiu em “dar a voz” aos candidatos à certificação, através da aplicação de uma auto-avaliação a uma amostra significativa dos professores participantes do primeiro Exame para Professor Alfabetizador.

Sabe-se que desta condição depende a credibilidade dos profissionais avaliados em relação ao TCE e à sua validade enquanto instrumento de avaliação das competências relacionadas às dimensões de: “planejamento do curso de alfabetização”, “prática docente” e “norteadores do trabalho de Professor Alfabetizador”. Ou seja, o alinhamento entre os instrumentos de avaliação empregados nesse estudo indica concordância dos professores com o escore por eles obtido, nesta etapa do processo de certificação; a identificação de um baixo grau de alinhamento, por outro lado, pode ser um indicador de que os candidatos não concordam com os resultados por eles obtidos.

Para responder a questão de pesquisa, foi desenvolvido um referencial teórico que transcorre sobre os procedimentos técnicos de um sistema de certificação, com ênfase na etapa de Análise de Cargo, por ser esta responsável pela criação de uma matriz de referência para o desenvolvimento dos testes e, que neste estudo, serviu de base para a construção do Modelo de Análise e sobre as competências organizacionais ou essenciais, individuais e funcionais.

A análise dos dados estatísticos oriundos da comparação do desempenho dos professores pesquisados, na auto-avaliação e no teste, permite afirmar que houve um baixo grau de alinhamento entre os dois instrumentos de pesquisa, a saber:

A análise estatística das respostas dos candidatos pesquisados, comparadas ao seu desempenho no primeiro Teste de Conhecimentos Específicos, indicou um baixo grau de alinhamento entre esses instrumentos, ao identificar uma quantidade superior de indicadores negativos.

Demonstraram alinhamento entre a auto-avaliação e o Teste de Conhecimentos específicos os seguintes indicadores:

- a) o grau médio de dificuldade atribuído às habilidades e aos conhecimentos que compõem o modelo de análise;

O grau médio de dificuldade atribuído pelos respondentes às habilidades e aos conhecimentos que compõem o Modelo de Análise demonstra alinhamento entre a auto-avaliação e o Teste de Conhecimentos Específicos. Este foi da ordem de 3,27, ou seja, os professores pesquisados consideraram que **poderiam até ter dúvida** em responder a questões sobre os saberes que compõem o Modelo de Análise mas, provavelmente, **acertariam** tais quesitos.

Uma vez que o universo pesquisado é constituído somente por profissionais aprovados no Teste de Conhecimentos Específicos do Exame de Professor Alfabetizador, que avalia os domínios presentes no Modelo de Análise, esperava-se que nenhuma auto-avaliação indicasse um grau de dificuldade maior do que o grau médio 2, “Poderia até ter dúvida, mas provavelmente **acertaria** a questão” (ver figura 7, p.138). De fato, todas as auto-avaliações indicaram um grau de dificuldade igual ou abaixo de 2; sendo que, o maior grau médio de dificuldade atribuído foi da ordem de 2,47 ou seja, situado aproximadamente no ponto médio (=2,5) entre “Poderia até ter dúvida, mas provavelmente **acertaria** a questão” e “Teria **dificuldade** em responder, podendo errar a questão”.

O fato de todos os respondentes da auto-avaliação terem imaginado que teriam um desempenho “maior do que a média” demonstra alinhamento entre a auto-avaliação e o Teste de Conhecimentos específicos, haja vista que todos os candidatos pesquisados foram aprovados no Teste de Conhecimentos Específicos.

- b) relação positiva entre o grau de dificuldade atribuído pelos respondentes para a habilidade 1.2, na auto-avaliação, e seu desempenho no teste nos itens que avaliam este domínio de habilidade;

Outro indicador positivo de alinhamento entre a auto-avaliação e o teste é a relação positiva (Pearson= 0,1563) do grau de dificuldade atribuído à habilidade 1.2, que diz respeito a “definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e seqüencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa”, com o desempenho dos candidatos em itens que medem este mesmo conhecimento no teste (domínio 0102).

- c) relação positiva entre o grau de dificuldade atribuído pelos respondentes para o conhecimento 2.3.4 e seu desempenho no teste, nos itens deste mesmo domínio.

A questão 2.3.4 referente às “**estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização**” apresentou uma relação direta (Pearson= 0,1442) com o desempenho dos candidatos no sub-domínio 020304.

Contudo, o número de indicadores negativos superou os positivos, demonstrando haver um baixo alinhamento entre o teste e a auto-avaliação. Apresentaram relações negativas os seguintes conhecimentos e habilidades:

- a) somatório dos conhecimentos e habilidades que compõem a dimensão II – **Prática Docente**;

Os conhecimentos e habilidades que compõem a dimensão II – **Prática Docente** - decresceu – *DIM2* (Correlação de Pearson= -0,1712 e Spearman= -0,2052) à medida que a nota da Auto-avaliação do candidato aumentou (*FP2*), ou seja, quanto mais os candidatos esperaram acertar os itens da dimensão II, mais eles erraram. Esta relação negativa também foi confirmada através da análise de regressão, que estimou a seguinte expressão:

$$\mathbf{DIM2 = 0,869 - 0,049 \times FP2}$$

- b) conhecimento 1.2.3 – “**competências a serem desenvolvidas na alfabetização: fônica, bases do alfabeto, leitura e compreensão, escrita e vocabulário**”

O conhecimento 1.2.3 do questionário de auto-avaliação apresentou uma relação negativa com o desempenho dos candidatos no sub-domínio 010203 do

TCE. Observou-se também, através de uma comparação múltipla de médias (Tukey, Scheffe e Bonferroni), uma diferença significativa na média do desempenho dos candidatos no sub-domínio 010203 no qual os candidatos que se auto-avaliaram como 3 (Poderia até ter dúvida, mas provavelmente **acertaria** a questão) obtiveram um melhor desempenho em relação aos que se auto-avaliaram como 4 (Seria **fácil** responder e provavelmente **acertaria** a questão).

- c) habilidade 2.3 – **Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso. Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos**

A habilidade 2.3 também apresentou correlação negativa (Pearson= -0,1429), a qual também foi confirmada através da análise de regressão, que estimou a seguinte expressão:

$$\text{DOM0203} = 0,878 - 0,055 \times \text{FP23}$$

- d) conhecimento 2.3.3 – **“instrumentos de acompanhamento e avaliação do progresso dos alunos**

O conhecimento 2.3.3, do questionário de auto-avaliação, (Pearson= -0,1541, Spearman= -0,1560) com o desempenho dos candidatos em questões do teste que medem este mesmo domínio de conhecimento. Através de comparações múltiplas de médias (Tukey, Scheffe e Bonferroni), não foi possível detectar nenhuma diferença significativa entre os quatro grupos de respostas da questão 2.3.3 (1 a 4) porém, através de uma comparação de médias (Teste t), foi possível detectar uma diferença de desempenho no sub-domínio 020303, onde os candidatos que se auto-avaliaram como 2 (Teria dificuldade em responder, podendo errar a questão) obtiveram um melhor desempenho em



relação aos que se auto-avaliaram como 4 (Seria fácil responder e provavelmente acertaria a questão).

Convém salientar que os resultados apresentados podem conter um viés em relação à população mediante dois fatores básicos, considerados limitações da pesquisa:

- a) **Amostra truncada:** O público alvo desta pesquisa é composto pelos candidatos que realizaram o Teste de Conhecimentos Específicos - TCE do Processo de Certificação Ocupacional para Professores Alfabetizadores. Porém, foram amostrados apenas candidatos que obtiveram êxito no TCE, devido à facilidade de recolher os questionários no dia da segunda etapa do Processo de Certificação – TLPL. Este fator promoveu um truncamento nas variáveis de desempenho dos candidatos no teste, já que, devido à aprovação, os candidatos possuíam um desempenho elevado;
- b) **Quantidade Insuficiente de Itens:** Outro fator que pode ter comprometido a análise de alinhamento foi o número reduzido de itens que, em alguns subdomínios, se reduziu a um único item, comprometendo, assim, a variável desempenho do candidato que, em alguns casos, assumiu apenas os valores “zero” (errou o item) ou “um” (acertou o item);
- c) **Limitações do formato de questionário enquanto instrumento de auto-avaliação.**

O baixo grau de alinhamento demonstrado no cruzamento de dados oriundos da auto-avaliação e do pré-teste dá margem às seguintes possibilidades explicativas:

- a) os conhecimentos avaliados no teste podem não ser, de fato, relevantes para o cargo ; portanto, o TCE não seria um instrumento válido para avaliação de conhecimentos e habilidades de um Professor Alfabetizador

Esta possibilidade parece menos provável uma vez que a matriz norteadora da elaboração do Teste de Conhecimentos Específicos foi desenvolvida dentro de rígidos padrões técnicos de Análise de Cargo e com a participação de grupos de especialistas com amplo conhecimento da ocupação de alfabetizador (ver seção 1.5.1 e 2.1).

Como forma de validação das especificações, matriz de elaboração do exame de certificação de Professor Alfabetizador, foi realizada uma comparação entre as habilidades e os conhecimentos que a compõem e as competências identificadas por Abud e Perrenoud, como relevantes para o cargo de Professor, mais especificamente de Professor Alfabetizador, a qual detectou um alto grau de concordância (capítulo 3, seção 3.2); quase todos os conhecimentos e habilidades foram citados como relevantes por um e/ou outro autor.

Contudo, o seguinte aspecto deve ser considerado: as Especificações de Teste que constam no Manual do Candidato, distribuído no momento da inscrição no Teste de Conhecimentos Específicos, não utiliza a denominação “habilidades” e “conhecimentos”, como neste estudo e na auto-avaliação. Os elementos de trabalho que compõem as Especificações são divididos entre “atividades” e “conhecimentos” necessários para o seu desempenho.

Embora sejam afins, a duplicidade de denominações para designar as competências avaliadas pode ter confundido os candidato em identificar se as questões que tiveram maior facilidade e/ou dificuldade em responder estavam relacionadas a determinada habilidade, atividade ou conhecimento. Portanto, pode não estar claro o suficiente, para o candidato, que habilidades e que conhecimentos estão sendo avaliados nos diversos itens que compõem o

Teste de Conhecimentos Específicos, dificultando uma resposta coerente na auto-avaliação.

Por fim, o formato de questionário pode ter restringido demasiadamente e direcionado as respostas dos professores na auto-avaliação.

- b) o uso científico do termo competência, como empregado neste estudo, pode não ser familiar aos professores entrevistados;
- c) os professores alfabetizadores podem ter dificuldade de identificar, coerentemente, as competências que possuem, através de uma auto-avaliação.

Para que a auto-avaliação seja considerada coerente seja confirmada, é necessário que o grau de dificuldade apontado em uma determinada habilidade e nos conhecimentos que são por esta mobilizados seja similar. Portanto, haverá coerência se o grau de dificuldade em responder questões de prova sobre uma determinada habilidade for igual ou maior do que o conhecimento por esta mobilizado, considerado como o mais difícil pelo respondente.

Isto acontece porque, um profissional pode dominar os conhecimentos necessários para o exercício de uma habilidade, mas ter dificuldade em pô-los em prática. No entanto, é improvável que alguém que tenha domínio parcial de determinado conhecimento necessário para o desempenho de certa habilidade e seja capaz de fazê-lo com maestria. Um aprendiz de motorista, por exemplo, pode conhecer os sinais de trânsito e a teoria sobre o funcionamento do veículo e sobre como operá-lo e, mesmo assim, sentir dificuldade em dirigir.

Assim sendo, seriam consideradas coerentes as respostas da tabela a seguir (figura 18), na auto-avaliação, cujo grau de dificuldade atribuído às habilidades - identificadas por algarismos dois dígitos – é igual ou maior do que o atribuídos aos conhecimentos mobilizados por tais habilidades – identificados por algarismos de três dígitos.

Vale ressaltar que ao grau mais baixo de dificuldade foi atribuído o valor quatro e assim sucessivamente até o um, que se refere ao grau mais alto de dificuldade, a saber: (4) “seria fácil responder e provavelmente acertaria a questão”; (3) “poderia até ter dúvida, mas provavelmente acertaria a questão”; (2) “teria dificuldade em responder, podendo errar a questão” e (1) “não saberia responder ou tentaria acertar a resposta correta, por dedução ou sorte”.

**Figura 18: Modelo de Respostas Consideradas Coerentes em Relação ao Grau de Dificuldade Atribuído a Habilidade e aos Conhecimentos por essa Mobilizados**

Fonte: Elaboração própria

<b>Respondente</b>	<b>1.1</b>	<b>1.1.1</b>	<b>1.1.2</b>	<b>1.1.3</b>	
<b>A</b>	3	3	3	3	Coerente
<b>B</b>	4	4	4	4	Coerente
<b>C</b>	3	4	4	4	Incoerente

Ainda, para que a auto-avaliação tenha coerência é necessário que o grau de dificuldade apontado pelos respondentes, para questões de prova que avaliam conhecimentos e/ou habilidades afins, seja semelhante, ou seja, não varie por mais de 1 grau de dificuldade. Como não se tratam de habilidades ou de conhecimentos idênticos, não é necessário que o respondente atribua exatamente o mesmo grau de dificuldade.

Desta forma, o grau de dificuldade em responder questões sobre domínios de habilidades e/ou de conhecimentos devem ser similar para as/os seguintes:

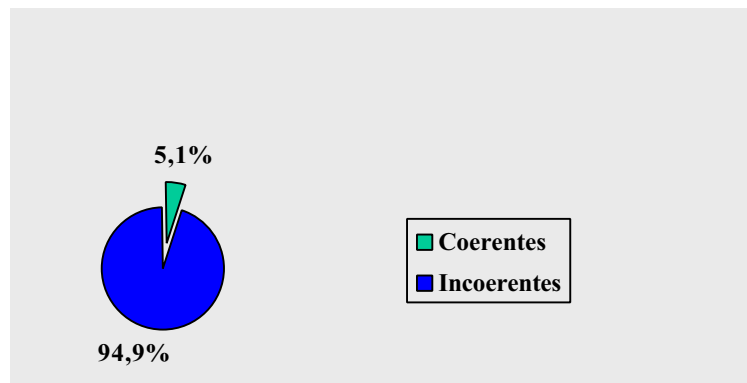
- habilidades 1.1 e 2.1, uma vez que tratam sobre a definição de objetivos, no plano de curso e no plano de aula, respectivamente;
- habilidade 1.2 e conhecimento 1.1.2, uma vez que ambos tratam da relação entre os conteúdos selecionados e os resultados dos alunos a serem alcançados (objetivos);
- habilidade 2.2b e conhecimento 2.2.4, cuja ênfase está voltada para a utilização do tempo;
- habilidades 2.3a e 2.3b e conhecimento 2.3.3, pois se referem à aplicação de instrumentos de avaliação para identificar o desempenho e dificuldades dos alunos;
- conhecimentos 1.2.2b e 1.5.1, relacionados ao que deve ser avaliado pelo professor;
- conhecimentos 1.5.2, 2.3.2 e 2.3.4 tratam do uso das informações obtidas através das avaliações.

Foram identificados diversos indícios de dificuldade por parte dos respondentes, em julgar com coerência as competências que possuem, através de uma auto-avaliação, são eles:

De todos os questionários respondidos, 216 auto-avaliações, apenas 11 apresentaram coerência entre o grau de dificuldade atribuído a todas as habilidades e aos respectivos conhecimentos por estas mobilizados, o equivalente a aproximadamente 5,1% das respostas. (ver figura 19, a seguir).

**Figura 19: Total de respostas coerentes e incoerentes em relação ao grau de dificuldade atribuído a todas as habilidades e aos seus conhecimentos mobilizados**

Fonte: Elaboração própria



Não se trata, no entanto, do somatório das incoerências detectadas na comparação entre o grau de dificuldade atribuído a cada uma das habilidades e seus respectivos conhecimentos, uma vez que um mesmo respondente pode ter apresentado incoerências em mais de uma habilidade, desta dimensão, e, conseqüentemente, ter aparecido em mais de um dos gráficos de “Respostas Coerentes e Incoerentes [...]”, relativos a cada uma delas.

Em relação à coerência na atribuição de graus de dificuldade a habilidades e/ou conhecimentos afins, verificou-se que o número de incoerências detectadas foi substancialmente menor do que em relação às habilidades e conhecimentos por esta mobilizados, sendo de 53 ou, aproximadamente 25,0% das respostas.

As 11 respostas consideradas coerentes em relação a todas as habilidades e seus conhecimentos mobilizados também demonstraram coerência em relação ao grau de dificuldade atribuído às habilidades e/ou aos conhecimentos afins. Portanto, pode-se afirmar que, de 216 questionários de auto-avaliação preenchidos, somente 11 (5,1%) demonstraram coerência em todos os indicadores estabelecidos neste estudo.

Este é um indício de que, embora a auto-avaliação seja uma prática considerada importante no desenvolvimento profissional, os Professores Alfabetizadores pesquisados demonstraram dificuldade em julgar com coerência as competências que possuem, através de uma auto-avaliação.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES FINAIS

A análise de cargo realizada pelo projeto de certificação aproxima-se do que Mc Cormick (1976) denomina “Análise de Cargo Tradicional”, pois costuma limitar-se essencialmente às atividades desempenhadas. Segundo Knapp e Knapp (1995), uma análise de cargo especificamente voltada para o desenvolvimento de exames de certificação, a denominada “análise prática”, deve contemplar as atividades desempenhadas em determinado cargo, os conhecimentos necessários para realizá-las e também as habilidades e as atitudes imprescindíveis para a performance ocupacional.

De fato, os exames de certificação avaliam se o profissional detém determinados conhecimentos e habilidades. As atitudes ocupam um espaço marginal nesse processo, conforme a fala de Knapp e Knapp (1995), que alertava para a irrelevância destas em exames ocupacionais e, à medida em que não se questiona se o profissional desempenha ou não as atividades inerentes ao seu cargo, estas nem mesmo são avaliadas.

Portanto, para que haja uma uniformidade entre a linguagem empregada pelos analistas de cargo na construção das Especificações de Testes e a empregada pelos Desenvolvedores de Testes, no momento de construção das avaliações, seria recomendável que, ao construir o documento de especificações, os elementos de trabalho fossem identificados como habilidades ou conhecimentos e não como atividades ou conhecimentos, como é feito atualmente.

Embora o método empregado pela certificação se aproxime da descrição do Inventário de Atividades, citado na literatura como um dos métodos testados, cujos resultados se mostram satisfatórios quando empregados com a finalidade de construir matrizes de referência para exames de certificação, classificar os elementos de trabalho como habilidades ou conhecimentos iria facilitar, principalmente para os candidatos à certificação, a compreensão da ligação entre as Especificações de Testes e o teste em si. Ou seja, os profissionais em processo de certificação poderiam avaliar, com maior facilidade, a que conhecimento ou habilidade, relevante para o desempenho do seu cargo, cada item de teste se refere e se propõe a avaliar.

A compreensão e a transparência do processo de certificação, como um todo, se faz necessária à medida em que o candidato não retém o caderno de testes, nem tem acesso ao gabarito da prova. Tais restrições são necessárias para que possam ser feitos ajustes psicométricos, de acordo com o desempenho estatístico dos quesitos do teste, necessários para garantir a qualidade e justiça das avaliações de certificação.

Com o objetivo de aprofundar este estudo e verificar se, de fato, a Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação tem um impacto positivo na qualidade do serviço educacional prestado e, principalmente, na aprendizagem dos alunos, seria recomendável o desenvolvimento de uma avaliação de impacto do Projeto de Certificação.

Um marco diagnóstico inicial (a partir do ano de implantação da certificação ocupacional para Professores Alfabetizadores) da situação da alfabetização no ensino público do Estado da Bahia, poderia ser construído; contando, inclusive, com contribuições deste estudo, de forma a permitir avaliar as mudanças ou impactos causados pelas ações, que estão sendo implementadas pelo Projeto de Certificação, na qualidade da educação e na aprendizagem dos alunos alfabetizando.



Essa avaliação de impacto permitiria uma análise comparativa entre a situação da alfabetização antes da implementação do exame de certificação para Professores Alfabetizadores e depois desta, bem como a avaliação dos resultados provocados pelas intervenções realizadas na rede pública de ensino, pelo Projeto de Certificação Ocupacional.

Uma pesquisa similar foi feita no âmbito do Projeto de Educação Bahia, que envolve todos os projetos sob o leque de ações do Programa Educar para Vencer, entre eles o de Certificação Ocupacional para Profissionais da Educação; contudo, seus resultados não foram conclusivos, nem permitiram fazer inferências relevantes sobre o impacto da certificação na qualidade da educação e da aprendizagem. Esta pesquisa foi realizada para o cargo de Dirigente Escolar, cujas ações podem não interferir de forma direta na aprendizagem dos alunos, sofrendo a influência de uma série de outras variáveis, o que tornou as conclusões da pesquisa ainda mais vagas.

## REFERÊNCIAS

---

ABUD, M. J M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ARAÚJO, A. D.; BORGES, D. F. Globalização e Mercado de Trabalho: educação e empregabilidade. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 7, n. 17, p. 9-17, jan./abr. 2000.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests**. New York: Oxford University Press, 2000.

BAHIA. **Censo escolar 1999: resultados finais**. Salvador, 2000.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2001: resultados finais**. Salvador, 2002.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2002: resultados finais**. Salvador, 2003.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. G. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. **Anais do 23 encontro do ANPAD**, Foz do Iguaçu, 23ed., 1999.

BRIGIDO Documento Base: projeto de criação de um sistema nacional de certificação ocupacional. Raimundo Vossio Brigido, Projeto CERT/DIV, MTb – SEFOR/OIT, Novembro, 1998

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Gestão de Competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Anais do 26 encontro do ANPAD**, Salvador, 26ed., set. 2002.

CASTRO, C. M. A hora da sala de aula. **Veja**, 1750. ed., ano 35, n. 18, p. 20, maio 2002.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo de avaliação? **Veja**, 04 junho 2003a.

\_\_\_\_\_. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. Ci. Inf. [online]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2003b.

CBPO. Classificação Brasileira de Ocupações. Desenvolvido pelo: Ministério do Trabalho e Emprego, 2000. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/referencias.asp>. Acesso em: 1 set. 2003.

CROCKER, L.; ALGINA, J. **Introduction to Classical & Modern Test Theory**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich -HBJ, 1986.

ERBER, Fábio S. A teoria para Entender a Prática. **Ciência Hoje**, vol. 11, nº 66, setembro, 1990.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de competências: um quebra cabeça caledoscópio da indústria brasileira.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FORUM EFQM: INSPIRED PEOPLE DRIVE SUCCESS! , 2003. Helsinki. **Agile organisations craft lives of meaning.** London: London Business School Press. Acesso em: <efqmforum.absolutions.fi/media/Lynda\_Gratton.asp>. Acesso em 22 de janeiro de 2004.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Manual do sistema de certificação ocupacional: dirigente escolar.** Salvador, 1999.

\_\_\_\_\_. **Certificação Apresentação Geral.** Salvador, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Manual do Sistema de Certificação Ocupacional: Dirigente Escolar.** Salvador, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Padrões de competências: dirigente escolar.** Salvador, 2000c.

\_\_\_\_\_. **Especificações do Teste de Professor Alfabetizador: alfabetização de crianças.** Salvador, Dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Perfil do Cargo de Professor Alfabetizador: alfabetização de crianças.** Salvador, 2003.

GAEL, Sidney. **Job Analysis: a guide to assessing work activities.** 4 ed. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass, 1990.

GHIRARDI, A. **Notas sobre Pesquisas por Amostragem.** Salvador: Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, 2001.

GOMES, Candido A. Gestão Educacional: para onde vamos? **Em Aberto**, Brasília, jul. 2002. Enfoque: qual é a questão, vol.19, nº 75, p.9-22.

GUIMARÃES, Tomas de Aquino. A Nova Administração Pública e a Abordagem da Competência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, vol. 34 ano 2000, p. 125-143, maio/junho 2000.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo Futuro.** Rio de Janeiro:Campus, 1995.

IMPARA, James C. Overview of the Procedures for Developing a Licensure Examination. In: **Licensure Testing: purposes, procedures and practices.** Nebraska: Buros Institute of Mental Measurement, 1995. p.89-92.

KNAPP, Joan; KNAPP, Lenora. Practice Analysis: building the foundation for validity. In: **Licensure Testing: purposes, procedures and practices.** Nebraska: Buros Institute of

Mental Measurement, 1995. p.93-117.

LaDUCA, A.; DOWNING, S.; HENZEL, T. Test Development: systematic item writing and test construction. In: **Licensure Testing: purposes, procedures and practices**. Nebraska: Buros Institute of Mental Measurement, 1995. p. 117-148.

LEVINE, Edward L. **Everything you Always Wanted to Know about Job Analysis: and more...** a job analysis primer. Flórida, Mariner Typographers Inc., 1983.

MATTOSO, Sylvio de Queiroz. Produtividade no Sistema Educacional. Camaçari: **TECBAHIA**, v. 9, maio/agosto, 1994.

MAZZON, José Afonso. **Pesquisa de Avaliação de Impacto do Projeto de Educação Bahia: avaliação base – fase 1**. Consórcio Bahia Maior – FIA, FIPE, FUPAM, FAFE: outubro 2002.

MICHAELIS, Henriette; PIETZSCHKE, Fritz; WIMMER, Franz. **Michaelis**: dicionário ilustrado. [S.I.]: Melhoramentos, 1983. vol.1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fala de representante do Ministério da Educação**. In: **LANÇAMENTO DAS BASES PARA O PROGRAMA DE CERTIFICAÇÃO DE ALFABETIZADORES**, 2003a, Sala de Teleconferência do Instituto Anísio Teixeira – IAT, Salvador, Bahia.

\_\_\_\_\_. **Fala do Ministro**. In: **LANÇAMENTO DAS BASES PARA O PROGRAMA DE CERTIFICAÇÃO DE ALFABETIZADORES**, 2003b, Sala de Teleconferência do Instituto Anísio Teixeira –IAT, Salvador, Bahia.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO; IBGE; MEC; FUNDAÇÃO ABRINQ. **Trabalho Infantil**. Disponível em <http://www.estudantenet.com.br/materiais>. Acesso em: 19 maio 2003.

MITTER, Wolfgang. A Educação no Processo de Globalização: algumas considerações sobre o debate atual e controverso. **Em Aberto**, Brasília, jul. 2002. Pontos de Vista: o que pensam outros especialistas?, vol.19, nº 75, p.23-34.

OLIVEIRA. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 5 ed. São Paulo: Instituto Ayrton Senna e Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: conceitos, preconceitos, políticas e práticas, síntese de um estudo diagnóstico. Brasília, 2002 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **A, B, C do Alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos B. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**. Ano 17, vol. 120, n.1, jan-abril 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

\_\_\_\_\_; THURLER, Monica G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERSON, Norman G.; JEANNERET, P. R. Job Analysis: overview and description on deductive methods. In: WHETZEL, D. L; WHEATON, G. R. **Applied Measurement Methods in Industrial Psychology**. California: Davies-Black Publishing, 1997. p.13-50.

PORTELA, Adélia L.; BASTOS, Eni S. B. O (des)Conhecido Universo da Sala de Aula: um estudo de observação da sala de aula no estado da Bahia. **Série Estudos**, Ministério da Educação e do Desporto, Projeto Nordeste, Brasília, 1998.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, GARY. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**, [S.L.], maio-jun. 1990

RAYMOND, Mark R. Job Analysis and the Specification of Content for Licensure and Certification Examinations. **Applied Measurement in Education**, New Jersey, vol. 14 ano 2001, nº 4, p. 369-417, 2001.

ROPÉ, Françoise. Dos Saberes às Competências? O caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_; TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir de M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Gestão das Competências Gerenciais e a Aprendizagem nas Organizações**. Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001b (mimeo).

SCHMITT, Kara; IMPARA, James C. (Coord.). What is Licensure. In: **Licensure Testing: purposes, procedures and practices**. Nebraska: Buros Institute of Mental Measurement, 1995. cap.1, p.2-32.

SCHOON, G. Craig, SMITH, I. L. **The Licensure and Certification Mission: Legal, Social and Political Foundations**. Nova York: Professional Examination Service, 2000.

SECRETARIA DA ADMINSITRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **O processo de Modernização do Estado da Bahia: os avanços de uma década 1991-2000**. Salvador: 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Relatório de atividades 1999**. Salvador, 2000.

\_\_\_\_\_. **Descrição de Projetos e Ações do Programa Educar para Vencer**. Salvador, 2003.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1976.

TRASATTI, Sidney R. Treinamento de Competências Funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas. In: NERI, Aguinaldo A. **Gestão de RH por Competências e a Empregabilidade**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_; COSTA, Maria I. Administração de Recursos Humanos por competências: a gestão do novo contrato entre pessoas e empresas do terceiro milênio. In: NERI, Aguinaldo A. **Gestão de RH por Competências e a Empregabilidade**. Campinas: Papirus, 1999.

VIANNA, Marco Aurélio F. **Revolução Estratégica e Gerencial**. Rio de Janeiro: Mapa 8, 1991.

VIEIRA, Adriane; GARCIA, F. C. Sobre o Conceito de Qualificação: teoria e prática. **Anais do n encontro do ANPAD**, Salvador, 26ed., set. 2002.

WILLIAMS, Kristen M.; CRAFTS, Jennifer L. Inductive Job Analysis: the job / task inventory Method. In: WHETZEL, D. L; WHEATON, G. R. **Applied Measurement Methods in Industrial Psychology**. California: Davies-Black Publishing, 1997. p.51-88.

ZARIFIAN, Philippe. Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In: MINET; PARLIER; WITTE. **La compétence: mithe, construction ou réalité?** Paris: L'Harmattan, 1994.

\_\_\_\_\_. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.





WOODRUFFE, C. Competent by any other name. **People management**, sept. 1991.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

Imagine que você vai responder a uma prova sobre os conhecimentos necessários para um Professor Alfabetizador desenvolver suas atividades de planejamento e de prática docente.

Numa escala crescente de dificuldade, gostaríamos de saber o quanto difícil seria para você, responder questões sobre os seguintes conhecimentos e habilidades:

CONHECIMENTOS SOBRE:				
				
	Seria <b>fácil</b> responder e provavelmente <b>acertaria</b> a questão	Poderia até ter dúvida, mas provavelmente <b>acertaria</b> a questão	Teria <b>difficuldade</b> em responder, podendo errar a questão	<b>Não saberia responder</b> ou tentaria acertar a resposta correta, por dedução ou sorte
1	PLANEJAMENTO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO			
1.1	<b>Habilidade:</b> estabelecer objetivos para o plano de curso de alfabetização e organizar os elementos do plano de curso de forma articulada			
1.1.1	<b>Conhecimento:</b> Estabelecimento dos objetivos do plano de curso: qual o desempenho esperado do aluno, em que condições, sob que critérios			
1.1.2	<b>Conhecimento:</b> Relacionamento entre os objetivos do plano de curso e os conteúdos de alfabetização			
1.1.3	<b>Conhecimento:</b> Relacionamento consistente entre objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos e avaliação no plano de curso para garantir a sua eficiência e eficácia			
1.2	<b>Habilidade:</b> Definir conteúdos e organizá-los de forma estruturada e sequencial, com definição dos resultados a serem alcançados em cada etapa.			
1.2.1	<b>Conhecimento:</b> Conhecimento sobre a sequência dos conteúdos a serem apresentados no curso de alfabetização			
1.2.2a	<b>Conhecimento:</b> Como lidar com a heterogeneidade da turma: quais os pré-requisitos que um aluno deve ter para iniciar o processo de alfabetização e como desenvolver tais pré-requisitos, naqueles que não apresentam			

1.2.b	<b>Conhecimento:</b> Como fazer um diagnóstico da turma- conhecimentos prévios e habilidades dos alunos bem como a realidade em que estão inseridos			
1.2.3	<b>Conhecimento:</b> Competências a serem desenvolvidas na alfabetização: fônica, bases do alfabeto, leitura e compreensão, escrita e vocabulário			
1.3	<b>Habilidade:</b> Definir métodos e estratégias, partindo dos objetivos e conteúdos propostos.			
1.3.1	<b>Conhecimento:</b> Aplicações práticas dos métodos de alfabetização			
1.3.2	<b>Conhecimento:</b> Técnicas de alfabetização: relacionar atividades pedagógicas com os objetivos definidos			
1.4	<b>Habilidade:</b> Definir os recursos a serem utilizados			
1.4.1	<b>Conhecimento:</b> Critérios para seleção de recursos (livros didáticos, materiais de alfabetização, materiais multimeios, jogos, etc.)			
1.4.2	<b>Conhecimento:</b> Como tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador			
1.5	<b>Habilidade:</b> Elaborar, usar e interpretar instrumentos de avaliação			
1.5.1	<b>Conhecimento:</b> O que, como e quando avaliar: prontidão, pré-requisitos e domínio das várias etapas do processo de alfabetização			
1.5.2	<b>Conhecimento:</b> Uso da informação: para avançar ou retornar nos conteúdos, informar o desempenho dos alunos aos pais, coordenador pedagógico e direção e outras ações pertinentes			
2	<b>PRÁTICA DOCENTE</b>			
2.1	<b>Habilidade:</b> Definir os objetivos e conteúdos do plano de aula de acordo com cada unidade, considerando o tempo disponível			
2.1.1	<b>Conhecimento:</b> Localizar a aula no desenvolvimento da unidade (plano de curso)			
2.1.2	<b>Conhecimento:</b> Processo de aprendizagem e seus elementos			
2.1.3	<b>Conhecimento:</b> Características e implicações das etapas de desenvolvimento de uma criança para alfabetização			
2.2a	<b>Habilidade:</b> Identificar/gerar e utilizar materiais e atividades para a			



	aprendizagem.				
2.2b	<b>Habilidade:</b> Articular e encadear os materiais e atividades de forma consistente e compatível com os objetivos e o tempo disponível da aula.				
2.2c	<b>Habilidade:</b> Fazer das atividades recreativas, jogos e dinâmicas, oportunidades para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.				
2.2.1	<b>Conhecimento:</b> Definição de conteúdos, atividades e materiais compatíveis com a aula e o aproveitamento dos alunos no processo de alfabetização.				
2.2.2	<b>Conhecimento:</b> Como identificar e relacionar os objetivos da aula com a escolha de atividades e técnicas pertinentes às diversas etapas do processo de alfabetização.				
2.2.3	<b>Conhecimento:</b> A função dos jogos e das atividades lúdicas na alfabetização.				
2.2.4	<b>Conhecimento:</b> Uso adequado do tempo em sala de aula de acordo com os objetivos e conteúdos definidos.				
2.3a	<b>Habilidade:</b> Identificar as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos de cada aula e acompanhar o desempenho dos mesmos durante o curso.				
2.3b	<b>Habilidade:</b> Elaborar e aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos.				
2.3.1	<b>Conhecimentos:</b> Monitoramento e avaliação do progresso e o domínio dos alunos nas competências da alfabetização.				
2.3.2	<b>Conhecimentos:</b> Ajuste das atividades de aprendizagem de acordo com os resultados apresentados pelos alunos.				
2.3.3	<b>Conhecimentos:</b> Instrumentos de acompanhamento e avaliação do progresso dos alunos.				
2.3.4	<b>Conhecimentos:</b> Estratégias diferenciadas para alunos que apresentem dificuldades específicas de aprendizagem, auxiliando-os a avançar no processo de alfabetização.				
2.4	<b>Habilidade:</b> Propiciar situações que elevem a auto-estima dos alunos no decorrer do processo de alfabetização.				
2.4.1	<b>Conhecimentos:</b> Motivação e envolvimento dos alunos.				
2.5	<b>Habilidade:</b> Articular-se com os pais e a Direção no sentido de auxiliá-los a				

	acompanhar a alfabetização dos alunos e envolvê-los como colaboradores desse processo.				
2.5.1	<b>Conhecimentos:</b> Orientação dos pais, com diferentes níveis de instrução e motivação, para acompanhar e contribuir para o processo de alfabetização dos filhos através de: Interpretação do boletim da escola, Acompanhamento das atividades para casa e dinâmicas para reunião com os pais que envolvam, estímulo e propiciem a participação.				
2.5.	<b>Conhecimentos:</b> Articulação com a Direção da escola no atendimento aos pais com informações sobre o desempenho, a frequência, o comportamento e qualquer alteração na vida escolar dos alunos.				
3	<b>NORTEADORES DO TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b>				
3.1	<b>Habilidade:</b> Adequar o Plano de Curso a Proposta Pedagógica, Currículo Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.				
3.1.1	<b>Conhecimentos:</b> Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que se refere à Educação Básica.				
3.1.2	<b>Conhecimentos:</b> Proposta Pedagógica.				
3.1.3	<b>Conhecimentos:</b> Currículo Escolar.				
3.1.4	<b>Conhecimentos:</b> Regimento Interno.				
3.1.5	<b>Conhecimentos:</b> Plano de Desenvolvimento da Escola.				
3.1.6	<b>Conhecimentos:</b> Eixos temáticos aplicados à classe de alfabetização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais da Educação Infantil.				
3.2	<b>Habilidade:</b> Utilizar os aspectos da comunidade em que a escola está inserida no processo de alfabetização.				
3.1.1	<b>Conhecimentos:</b> Uso das fontes naturais e culturais da comunidade nas estratégias de ensino.				

**Observações e/ou comentários:**

---



---



---

## APÊNDICE B – DEFINIÇÕES ESTATÍSTICAS

---

### 1. DEFINIÇÕES ESTATÍSTICAS

#### 1.1 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO (PEARSON)

Utilizada para verificar a existência de correlação linear (relação) entre duas variáveis quantitativas – X e Y, onde se testa a hipótese nula de que essas variáveis não têm correlação linear significativa, contra a hipótese alternativa de que há correlação linear. A estatística de teste usada é:

**Estatística Utilizada para Verificar a Existência de Correlação Linear**

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n(\sum x^2) - (\sum x)^2} \sqrt{n(\sum y^2) - (\sum y)^2}}$$

**onde  $n$  = número de pares de dados presentes.**

A decisão do teste é dada por: rejeitar-se a hipótese nula de existência de correlação linear entre as variáveis se o p-valor da estatística de teste for menor do que o nível de significância adotado.

#### 1.2 ANÁLISE DE CORRELAÇÃO (SPEARMAN)

Utilizada com a mesma finalidade da correlação de Pearson. Única diferença é que os valores observados das variáveis X e Y são substituídos pelo número de ordem da observação, dentro de cada variável.

Observado	
X	Y
7	4
5	7
8	9
9	8

→ *Conversão* →

Ordem	
X	Y
2	1
1	2
3	4
4	3

A estatística de teste usada é a mesma da correlação de Pearson, porém utilizando a variável ordem de X e Y. A decisão do teste é dada conforme a correlação de Pearson.

### 1.3 REGRESSÃO LINEAR SIMPLES

Utilizada para verificar se a variável independente X contribui com informações para prever (estimar) a variável dependente Y. O modelo utilizado é dado como:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_i + \varepsilon_i$$

Onde:

- $Y_i$  é o valor da variável resposta (dependente) na i-ésima observação;
- $\beta_0$  é a média da variável resposta (dependente) quando a variável independente assume o valor zero ( $X = 0$ );
- $\beta_1$  é o incremento na média da variável resposta (dependente) por acréscimo unitário na variável independente X;
- $X_i$  é o valor da i-ésima observação da variável independente X;
- $\varepsilon_i$  é um erro aleatório com média 0 (zero) e variância  $\sigma^2$  constante.

### 1.4 TESTE t

Utilizado para comparação de médias da variável X em dois níveis da variável Y. Testa-se a hipótese nula de que a média da variável X no nível 1 de Y é igual a média de X

no nível 2 de Y ( $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$ ), contra a hipótese alternativa de que as médias são diferentes ( $\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$ ). A estatística de teste usada é:

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

onde:

$\bar{x}_i$  é a média amostral de X no nível  $i$  de Y;

$s_i^2$  é a variância amostral de X no nível  $i$  de Y.

$n_i$  é o tamanho da amostra  $i$ .

A decisão do teste é dada por: rejeitar-se a hipótese nula de igualdade de médias se o p-valor da estatística de teste for menor do que o nível de significância adotado.

### 1.5 TESTE DE COMPARAÇÃO MÚLTIPLA DE MÉDIAS (BONFERRONI, TUKEY, SCHEFFE)

Utilizado para comparar as médias da variável X, duas a duas, em todos os níveis da variável Y. Testa-se a hipótese nula de que a média da variável X no nível  $i$  de Y é igual a média de X no nível  $j$  de Y ( $\bar{X}_i = \bar{X}_j$ ) sendo  $i \neq j$ , contra a hipótese alternativa de que as médias são diferentes ( $\bar{X}_i \neq \bar{X}_j$ ) sendo  $i \neq j$ .

D'ALMEIDA, Milena Costa. *Certificação Ocupacional de Profissionais da Educação na Bahia*: análise do alinhamento entre os resultados do Teste de Conhecimentos Específicos e da auto-avaliação. 2003. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 31 de outubro de 2003

Milena Costa. D'Almeida