

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

KEILA ELAINE SILVA DOS SANTOS

DISCURSOS SOBRE TRABALHO NO CENÁRIO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um olhar para as legislações
(1997 à 2002).

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito.

Rio Claro - SP

2010

510.07 Santos, Keila Elaine Silva dos
S237d Discurso Sobre Trabalho no Cenário de Formação de
Professores: Um olhar para as legislações(1997 a 2002). /
Keila Elaine Silva dos Santos. - Rio Claro : [s.n.], 2010
77 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Arlete Jesus Brito

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Políticas Públicas. I.
Título.

KEILA ELAINE SILVA DOS SANTOS

DISCURSOS SOBRE TRABALHO NO CENÁRIO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um olhar para as legislações
(1997 à 2002).

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos Científicos, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito.

Comissão Examinadora

Arlete de Jesus Brito.

Antonio Miguel.

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin.

Rio Claro, SP 03 de agosto de 2010

Dedicatória

Dedico a toda minha família, em especial a minha querida Mãe,
que vou amar eternamente.

Agradecimento

Àqueles que me deram a vida:

Deus e meus pais.

A Jesus, que sempre esteve na causa; em material, ao de sobrenome Brito.

A banca de qualificação e defesa (Antonio Miguel e Rosana Miskulin)

Aos Grupos de Trabalho e Pesquisa que participei (PEJA, HIFEM, GPFTDPM).

A meu namorado Fernando Pereira e a sua família.

A meus tios, tias e primos que me acolheram em Americana- SP.

Aos amigos, que estiveram próximos, auxiliando e dando ânimo para concluir essa pesquisa.

A esses amigos — Luzia, Carla, Luciano, Jamur, Fernando Cury, Moara, Aline, Adailton ,
Juliana, Déia, Ana Paula, Roger Miarka, Laus, Caio, Verena, Ricardo Scucuglia, Elivanete,
Duelci, Marli, Mônica, Viola, Lucieli, Andricelli, Vanessa, Edinéia, Marcela, Edinei, Renato,
Neirelise, Thiago, Carolina, Vanderlei, Gilda, Carreira, Inajara, Zézé, Alessandra, José
Ricardo, Fernanda, Bete, Odete Calabria— não bastaria um só obrigado, e sim uma
eternidade de agradecimentos, pois sem vocês eu jamais a teria concluído e conseguido
experienciar o quanto se estende o conceito referente aos membros de uma família.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Na presente pesquisa, visamos evidenciar a relação existente entre os discursos que buscam normatizar a atividade de trabalho do setor industrial e os discursos legislativos que direcionam a formação e o trabalho docentes. Para tal, utilizamos abordagem qualitativa com vista nos discursos que se faziam presentes no cenário social e eram referência nas ações legislativas que atingiam o setor educacional principalmente no final da década de 1990. No desenvolvimento dessa pesquisa procuramos evidenciar que discursos liberalistas defendiam uma formação educacional voltada para o trabalho. Mostramos que palavras chaves como flexibilidade, competência, relação teoria e prática normatizavam o trabalho no setor industrial e se faziam bastante presentes nos discursos que direcionavam a formação e o trabalho docente no setor educacional. Deste modo fomos levados a apontar em documentos legislativos que direcionavam a formação e trabalho docentes, elaboradas entre os anos de 1997 a 2002, a presença das normatizações taylorista, fordistas e toyotista. Na análise dos 10 documentos legislativos que direcionavam o trabalho e formação docentes, entre eles pareceres, resoluções e decretos, destacamos trechos discursivos que remetiam os docentes a uma formação e a uma prática pautadas na valorização da flexibilidade, do trabalho em grupo, da relação entre teoria e prática e da competência. Essa valorização, juntamente com os ditos encontrados em nosso objeto de análise, levou-nos a evidenciar que tanto os discursos que buscam normatizar a atividade de trabalho industrial quanto os discursos legislativos que direcionam a formação e o trabalho docentes, têm a intenção de formar os sujeitos para o trabalho de modo a atender exigências mercadológicas.

Palavras - chave: Formação de Professores. Trabalho. Educação Matemática. Políticas Públicas.

ABSTRACT

In this research, we aim to highlight the relationship between the discourses that seek to standardize the work activity of the industrial sector and legislative speeches that address the work and training teachers. To this end, we used a qualitative approach with a view in speeches that were present in the social scene and were reference in legislative actions that affected the education sector especially in the late 1990s. In developing this research we tried to show that liberal discourse advocated an education directed for work. We show that key words such as flexibility, competence, relationship between theory and practice standardized work in the industrial sector and were very present in the speeches that direct training and teaching in education. Thus we were taken to point in the legislative documents that direct work and training teachers, compiled between the years 1997 to 2002, the presence of norms Taylorist, Fordist and Toyota. In the analysis of 10 legislative documents that direct work and training teachers, including opinions, resolutions and decrees, highlight discursive passages which referred to a teachers training and guided practice in valuing flexibility, teamwork, the relationship between theory and practice and competence. This recovery, along with the sayings found in our object of analysis, led us to demonstrate that both the discourses that seek to regulate the activity of industrial labor as the speeches of legislation directing the training and working teachers, are intended to form the subject for work in order to meet Marketing requirements.

Key - words: Teacher Education, Labor, Mathematics Education, Public Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I Educação, Trabalho e Normas.....	19
CAPÍTULO II A Formação de Professores e as Normatizações Instituídas para seu Trabalho: um olhar sobre o que trazem os pesquisadores e algumas legislações.....	38
CAPÍTULO III Uma Possível Análise: olhando as legislações.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

INTRODUÇÃO

Caminhos percorridos para a execução da pesquisa e procedimentos utilizados em sua realização.

“Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é o silêncio...”

Oswaldo Montenegro

Nesta introdução apresentaremos sucintamente os caminhos percorridos para chegarmos ao que se constituiu essa pesquisa. Ressaltaremos aqui as diversas (re)elaborações e as duas mudanças significativas por que ela passou.

A primeira delas ocorreu logo que ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, e a segunda, logo após a qualificação, quando decidimos trocar os dados a serem analisados, (re)estruturando a pesquisa.

As primeiras ideias desse trabalho que hoje apresentamos, ou seja, a elaboração inicial do projeto que gostaríamos de desenvolver, ocorreu no segundo semestre do ano de 2004, quando participei como aluna especial da Disciplina de Didática Aplicada ao Ensino de Matemática, nas dependências da instituição UNESP-Rio Claro.

Nessa disciplina discutimos vários textos relacionados à formação docente, e percebi que, em um número bastante significativo deles, existia a preocupação, por parte dos autores, com as pesquisas (teses e dissertações) desenvolvidas no interior dos programas de Pós-Graduação em Educação Matemática. Esta preocupação se fazia mais evidente quando o assunto era a prática e a formação dos docentes.

Autores como Garcia (1998), Ferreira (2003), Fiorentini (2002), André (2000) faziam balanços e levantamentos para demonstrar as tendências de produções acadêmicas, principalmente aquelas produções que tematizavam a formação e prática docente.

Observei que, naquele momento, nenhum levantamento e/ou mapeamento das teses e dissertações havia sido feito no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM-Rio Claro), mesmo sendo extensa sua produção acadêmica. Como tinha intenção de elaborar um projeto para ingressar neste programa, não deixei de pensar nessa ideia durante aquela disciplina.

Por meio das leituras e discussões feitas na disciplina, percebia cada vez mais a relevância de se fazer o mapeamento das produções acadêmicas, já que nos daria a noção geral da natureza das produções individuais de cada instituição. Fiz os primeiros levantamentos sobre as teses e dissertações defendidas no interior do PPGEM- Rio Claro desde o ano de 1984 ao de 2004, data da fundação do programa até o ano presente, utilizando para esse levantamento o catálogo da biblioteca. Em seguida achei mais seguro conseguir esses resultados junto à secretaria do PPGEM. Rascunhei um projeto com ajuda da professora que ministrou a disciplina de Didática, e no ano de 2005 prestei o exame de seleção para ingressar no PPGEM-Rio Claro. Apesar dos esforços, não obtive sucesso no processo seletivo.

Aproveitando as oportunidades que surgiam, ingressei no curso de Especialização em Matemática Universitária, e me afastei das atividades do PPGEM-Rio Claro. Cursei os dois primeiros semestre do curso de especialização, mas não foi possível concluí-lo.

No ano de 2007 reduzi minha jornada de trabalho e consegui me aproximar novamente das atividades do PPGEM-Rio Claro. Tinha interesse em realizar novamente o processo seletivo.

Como já havia elaborado o projeto no início do ano de 2005, e acreditava ser pertinente a ideia explicitada àquela época, a de fazer o mapeamento da produção acadêmica do PPGEM-Rio Claro com intuito de levantar as tendências teórico-metodológicas referentes à formação de professores, resolvi utilizar tal projeto para ingressar no ano de 2007.

Além das provas de redação, de Matemática e da apresentação de um projeto de pesquisa, se fazia necessário a indicação de um professor que orientasse o projeto em que desejássemos trabalhar. Como a professora que havia acompanhado a elaboração do projeto no ano de 2004 e 2005 havia se afastado do programa, foi preciso outro professor que pudesse orientar.

Assim sendo, resolvi procurar outro professor que disponibilizasse vaga e trabalhasse com formação de professores, que era minha temática de interesse.

Consultando o Lattes da Professora Dra. Arlete de Jesus Brito, verifiquei que ela trabalhava com temáticas voltadas para formação de professores. Assim, apresentei-lhe o projeto. Ela o leu atentamente e disse ter gostado das idéias que ele apresentava, acrescentando que eram necessários alguns ajustes. A Professora Dra. Arlete fez apontamentos pertinentes e me disse que, apesar de não estar mais trabalhando com formação de professores, se eu conseguisse passar nas etapas do processo seletivo, ela me orientaria com ele.

Atendi às sugestões dadas pela Professora e em meados de 2007 me submeti novamente ao processo seletivo do PPGEM-Rio Claro. Na primeira fase, na avaliação de Matemática e Redação, obtive sucesso. Faltava apenas a segunda fase, que seria a avaliação do projeto e a entrevista.

Nesta segunda fase, na hora da entrevista, obtivemos a informação de que um trabalho muito similar ao que havíamos apresentado estava sendo executado, desde 2006, pelo Grupo de Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática (GPFTDPM-Rio Claro), já com alguns resultados.

Assim, minha orientadora Profa. Dra. Arlete sugeriu modificações no objetivo de nosso projeto, bem como sugeriu que aproveitássemos alguns dados já obtidos pelo grupo. A

partir daquele momento focaríamos a temática “trabalho” no cenário de formação de professores e aproveitaríamos a seleção que o grupo (GPFTDPM) havia feito com intuito de identificar as teses e dissertações que tematizavam a formação e a prática docentes.

Interessante ressaltar que naquele momento nosso projeto de pesquisa passava a ter como objetivo “realizar um levantamento dos trabalhos (teses e dissertações) do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp-Rio Claro no período de 1996 a 2006, com intuito de identificar, dentre as pesquisas que têm como foco a formação de professores, quais tendências referentes à temática *trabalho* vinham sendo privilegiadas pelos pesquisadores deste programa, buscando relações entre essas tendências e as teorias atuais sobre trabalho.

Delimitamos o período de 1996 a 2006 pois aproveitaríamos a seleção já feita pelo grupo (GPFTDPM). Tempos mais tarde, com algumas leituras sobre a temática referida, decidimos reelaborar o projeto e ampliar o período de observação, ficando de 1995 a 2006. A justificativa da ampliação do período e da reelaboração do projeto se deu pelo fato de ele contemplar desde a primeira tese defendida no PPGEM-Rio Claro bem como pelo fato de as leituras referentes à formação e à prática docentes enfatizarem palavras normatizadoras também utilizadas para o funcionamento dos modelos de organização de trabalho industrial.

Assim sendo, o objetivo de nossa pesquisa passou a ser: “como as teses que tematizam a formação de professores, produzidas no interior do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática UNESP-Rio Claro no período de 1995 a 2006, se apropriam ou não de discursos que tentam normatizar a atividade de trabalho, e assim contribuir para a constituição de uma história da produção em pesquisa nesta instituição e neste período”. Esse objetivo permaneceu até a qualificação.

Tentaremos agora retratar o percurso passado pelo Grupo até chegar aos critérios definitivos, que deram suporte para nossa pesquisa, até o momento da qualificação, bem como falar de como selecionamos, por meio desses critérios, as pesquisas que utilizaríamos para a nossa análise.

Primeiramente, o grupo recorreu aos Bolemas¹ para fazer o levantamento de todas as pesquisas (teses e dissertações), de formação ou não, defendidas no programa, no período de interesse do grupo, 1996 a 2006, encontrando um total de 54 teses e 131 dissertações.

¹ Bolema (Boletim de Educação Matemática), periódico que traz, entre outras coisas, o resumo de todas as teses e dissertações à medida que são defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática UNESP-Rio Claro.

As pesquisas foram distribuídas ao grupo - contemplando o todo, ou seja, as 131 dissertações e 54 teses – no intuito de selecionar as que tratavam da relação entre a formação e a prática docentes de professores de Matemática. Para o reconhecimento de cada tese e dissertação, elencaram: título, autor, orientador, o problema de pesquisa e seus objetivos, a metodologia adotada, os sujeitos pesquisados e o referencial teórico adotado para dar sustentação à análise dos dados.

Elaborou-se também uma ficha para padronizar esse reconhecimento e/ou apresentação e proporcionar uma melhor organização dos dados. Naquele momento foram encontrados 35 trabalhos que tratavam da relação entre formação e prática docentes. O grupo salientou que, apesar da cautela e da atenção no preenchimento das fichas a tarefa, de verificar quais das teses e dissertações teriam como foco a relação explicitada, se tornou um tanto quanto complexa, surgindo questões do tipo: O que caracteriza um trabalho como sendo de formação de professor? Os sujeitos pesquisados são professores? Na questão investigativa consta ênfase no professor? O diálogo com a literatura, na análise dos dados, enfatiza o professor? Nos objetivos há ênfase no professor? Nas considerações finais, há um diálogo falando especificamente do professor? O trabalho refere-se à sala de aula? No corpo do trabalho há um capítulo ou tópico referente à formação de professores? O trabalho enfatiza as dimensões da formação de professores? Com todas essas indagações em mente e com o cuidado de não deixar nenhuma pesquisa de fora, o Grupo retornou aos resumos publicados no Bolema, e dessa vez com um único critério: quais das pesquisas tinham como sujeito os professores ou futuros professores de Matemática. Em seguida, responderam a ficha elaborada. Os pesquisadores do grupo alegaram que esse retorno aos resumos procurando pelo sujeito professor e/ou futuro professor, junto às reflexões colhidas por meio das fichas, ou seja, essa segunda volta, trouxe mais confiança no que tange à seleção dos trabalhos que seriam objeto de reflexão e da análise do grupo.

Encontraram após esse esforço coletivo 59 pesquisas, sendo 15 teses e 44 dissertações, que tinham como foco de investigação a relação entre a formação e a prática do professor de Matemática, das quais se obtiveram dois novos grupos. O primeiro grupo tinha professores e/ou futuros professores de Matemática como sujeito da pesquisa cuja coleta e análise dos dados foram focadas nos relatos desses sujeitos, ou seja, o objeto de investigação da pesquisa estava centrado na formação e na prática desses professores e futuros professores. O segundo grupo também tinha dados coletados com a participação dos professores e futuros professores, com a diferença de que esses sujeitos contribuíram com opiniões para desvelar um tema de interesse do pesquisador, por exemplo, alguns conteúdos ou metodologias determinadas por

ele. Desse levantamento, os pesquisadores do GPFTDPM consideraram que no primeiro grupo o professor desempenhava papel central, e no segundo, papel coadjuvante.

Diante da explicitação do critério elaborado pelo grupo, decidimos utilizar em nossa pesquisa somente as teses em que os professores desempenhavam papel central, ou seja, as teses do primeiro grupo, pois acreditávamos que nesse grupo seria possível verificar se essas investigações se apropriariam ou não de discursos normatizadores do trabalho industrial para o trabalho do professor, propiciando assim com os resultados um panorama do período e da vertente focada na formação de professores e de sua prática.

Após o critério de seleção das teses ser estabelecido pelo grupo, resolvemos nos balizar pelos mesmos procedimentos, atingindo todo o período proposto em nosso projeto, uma vez que a seleção feita pelo grupo (GPFTDPM) tinha como interesse somente o período de 1996 a 2006, tendo o nosso se ampliado também para o ano de 1995.

Ao analisar as pesquisas produzidas no interior do PPGEM-Rio Claro no ano de 1995, encontramos mais uma (01) tese. Assim sendo, nosso objeto de análise ficou constituído por 09 teses, que focavam centralmente o professor ou o futuro professor de Matemática e enfatizavam sua formação e prática docentes.

Olhamos para essas pesquisas com o propósito de compreender seus discursos, tentando analisar se essas investigações se apropriavam ou não de discursos normatizadores (taylorista, fordista e toyotista) presentes nas atividades de trabalho industrial.

Após definirmos nosso objeto de análise e fazermos leituras sobre a temática *trabalho*, iniciamos o processo de estruturação e escrita da pesquisa que iríamos apresentar na qualificação.

No primeiro capítulo retratamos o cenário da Educação Matemática e os dizeres que sobressaíam nas pesquisas produzidas no campo de formação de professores. Nesse momento e capítulo, sobressaíram algumas normatizações que se encontravam presentes nos modos de organização de trabalho industrial, ficando nítidos os discursos educacionais que nos remetiam a uma formação educacional voltada para o trabalho de modo a satisfazer o sistema mercadológico.

Na qualificação, a banca examinadora julgou que ainda não tínhamos deixado explícito o que entendíamos por “trabalho” e que precisávamos de um maior amadurecimento metodológico se quiséssemos continuar com aqueles objetos de análise, pois não havia convergência nas teses no que se referia às atividades de trabalho docente.

Como o número de teses que ainda faltava ser analisadas era grande, e os discursos referentes à atividade de trabalho docente que se encontrava nas teses não apresentava muita

convergência temática, a banca examinadora sugeriu que trocássemos nosso objeto de análise e olhássemos para os documentos que se propusessem a direcionar a prática e o trabalho docentes, sugerindo assim algo no cenário das políticas públicas.

Nos capítulos teóricos que trouxemos à banca de qualificação, foi bastante presente a existência de discursos normatizadores do setor industrial atuando nas legislações educacionais. Não hesitamos e aceitamos as sugestões da banca examinadora.

Assim sendo, reestruturamos a dissertação, buscando dirimir as deficiências teóricas, bem como decidimos mudar nosso objeto de análise. Essa reestruturação e aceitação das sugestões feitas pela banca, a nosso ver, contribuíram muito para um melhor direcionamento de nosso trabalho.

Interessante ressaltar que foi neste momento que fizemos a segunda e última mudança em nossa pesquisa. Decidimos não mais olhar para as teses que tematizavam a formação e a prática docentes, mas sim para as legislações relativas à formação de professores da escola básica elaboradas no período de 1997 a 2002. O nosso objetivo também foi modificado, e desta vez pretendíamos evidenciar a relação entre os discursos legislativos, que tentam direcionar a formação docente, e os discursos normatizadores, que formam os trabalhadores do setor industrial para a satisfação da produção mercadológica.

Acreditávamos que uma pesquisa com esse objetivo acrescentaria para as reflexões e discussões acerca do uso indiscriminado de palavras e de expressões como *qualidade total* e *flexibilidade*, que nos sistemas de organização de trabalho são utilizadas para normatizar o trabalho de forma que ele atenda às necessidades mercadológicas.

Assim sendo, nessa investigação nos atentamos para a relação entre discursos normatizadores que promovem a formação do trabalhador do setor industrial e alguns discursos que influenciam a formação e a atuação dos docentes no setor educacional.

Por um lado, sob a luz dos dizeres de Rosa (2004), pudemos perceber que os discursos normatizadores que promovem a formação do trabalhador industrial são aqueles regidos e disseminados por modelos de organização de trabalho, como:

- Taylorismo: nesses discursos, defende-se a cisão entre o pensar e o agir, ou o planejar e o executar, exaltando o trabalho prescrito de forma metódica, valorizando quem assim os prescreveu. Esse modelo se incumbem do treinamento metódico do sujeito para a execução de tarefas, buscando a maior produtividade. Nesse sistema não se valoriza o que o sujeito tem a dizer sobre o processo de trabalho. Consideram-se apenas as prescrições metodicamente elaboradas e as técnicas para a execução das tarefas.

- Taylorismo/Fordismo: uma ampliação do modelo taylorista. Seu discurso não só valoriza a divisão entre o pensar e o agir, exaltando a técnica, mas também prioriza a criação de um ambiente tomado pela tecnologia, que viabilize a intensificação e o maior aproveitamento da matéria-prima, bem como da exploração da mão-de-obra. Esse sistema tem como um de seus lemas a produção em massa, exigindo por conta disso um consumo em massa.
- Toyotismo: preza a união do pensar e do agir, a flexibilidade do sujeito, o trabalho em grupo, a maior autonomia nas realizações das tarefas, a ausência de desperdício. Buscam trabalhadores polivalentes, a produção de pequenos lotes de mercadorias dotadas de qualidade que venha a satisfazer o sistema de mercado. Instauram-se, nesse modelo, ideias de qualidade total. Não existe nesse modelo de organização de trabalho, embora pareça que sim, uma valorização da capacidade individual dos sujeitos em organizar o seu pensar crítico e o seu agir diante do trabalho desempenhado, mas uma exaltação dos aspectos técnicos e utilitários das atividades eficientemente organizadas. Em outras palavras, ocorre a valorização de práticas otimizadas e eficazes que satisfaçam o sistema de mercado. Nesse modelo de organização de trabalho, há o incentivo e o aguçamento da autocapacidade do sujeito para que ocorra maior produtividade, o que, conseqüentemente, gera competitividade.

Esses modelos de organização de trabalho foram se instalando gradativamente na sociedade capitalista, formando os cidadãos no intuito de servirem ao mercado na produção de mercadorias², que é o que mantém vivo o sistema capitalista.

Segundo Rosa (2004), essa formação promove não somente a transformação dos sujeitos, mas também a do ambiente a sua volta, deixando a modernização como a herança sociológica aos trabalhadores.

Essa autora conta-nos que, para ocorrer a formação e transformação no cenário trabalhista, os modelos de organização de trabalho solicitavam e solicitam gradativamente por transformações dos sujeitos, os quais precisam mobilizar saberes de maneira a atingir objetivos mercadológicos.

Em outras palavras, os modelos de organização de trabalho tendem a promover a formação dos sujeitos de modo que esses satisfaçam as necessidades de mercado. Tais modelos resumem-se, por vezes, ao aumento de produtividade e ao lucro para as empresas, mantendo vivo o sistema capitalista.

² Importante ressaltar que entendemos mercadoria no sentido marxiano do termo, segundo o qual ela tem valor de uso, valor de troca e é dotada de fetiche. (Marx. K. 1988).

Por outro lado, ao lançarmos o olhar para discursos educacionais da década de 1990, percebemos uma preocupação, tanto por parte dos pesquisadores da área educacional quanto por parte dos legisladores, com as práticas dos professores e sua formação.

Um fato que chamava nossa atenção nesses dois ambientes era que, da mesma maneira que as normatizações do setor industrial solicitavam de seus trabalhadores uma formação voltada para o aumento do grau de escolaridade, flexibilidade e mobilização de competência para enfrentarem as exigências do mundo tecnológico e globalizado, na área educacional faziam-se exigências similares aos seus docentes.

Assim sendo, percebíamos similaridades entre as exigências profissionais advindas desses diferentes setores.

Os discursos trabalhistas do setor industrial buscavam trabalhadores qualificados e competentes, e os discursos legislativos educacionais, pautados em aumento do nível de escolaridade e desenvolvimento de competências (LDB/96, Parecer 09/2001), sugeriam qualificações mais elevadas aos professores, como observado, por exemplo, tanto na LDB/96 quanto nos Referenciais para a Formação de Professores (2002). Qualificação essa que priorizasse competência e habilidade para lidar, entre outras coisas, com as tecnologias apresentadas, com as metodologias novas, pautadas na resolução de problemas, com participação nos planos pedagógicos escolares, com a integração escola e comunidade etc.

No cenário legislativo, percebemos a cobrança de novas tarefas, metas e competências múltiplas aos docentes, principalmente após a década de 1990. Em outras palavras, ampliou-se a gama de atuação desse profissional. As legislações dessa época sinalizam uma formação profissional com aumento no grau de escolaridade, polivalência e flexibilidade para lidar com as transformações do cenário em que vivem os sujeitos em formação. Essas exigências na formação profissional, conseqüentemente, geram sobrecarga no trabalho docente, o que ocasiona, por sua vez, resultados diversos, desde a busca por cumprir exigências à risca até a subversão de tais exigências.

Segundo Futata (2005), as exigências por polivalência e flexibilidade, mobilização de saberes e competência nos ambientes de trabalho são alguns dos requisitos desejáveis nos modelos de organização de trabalho, em especial o toyotista, pois funcionários com tais atributos tendem a proporcionar mais lucros, bem como manter padrões de trabalho com médias de execução sempre superáveis.

Mediante essas primeiras percepções, nosso percurso metodológico consistiu em buscar uma definição de “trabalho” que respaldasse nossa pesquisa. Em seguida, consistiu em explicitar a existência de termos que estavam presentes tanto em teorias de normatização de

trabalho quanto em teorias educacionais. Neste momento, julgamos necessário nos aprofundarmos nas teorias de normatização do trabalho (taylorista, fordista e toyotista), trazendo um pouco dela para o leitor. E assim tentar evidenciar a relação entre os discursos legislativos, que tentam direcionar a formação do docente, e os discursos normatizadores, que formam os trabalhadores do setor industrial para satisfazer a produção mercadológica.

Nosso objeto de análise foram os documentos elaborados pelas Políticas Públicas do nosso país com intuito de orientar a formação dos professores brasileiros, quais sejam:

- Resolução CNE/CEB 02/1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.
- Resolução CNE/CP 01/1999, 30/9/99 - Dispõe sobre o Instituto Superior de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o artigo 9, §2º, alínea “C” e “H” da lei 4.024/61, com a redação dada pela lei 9.131/95.
- Decreto 3.276/99, 6/12/1999- Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
- Decreto 3.554/00, de 07/08/2000 - Dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Parecer 09/2001 - Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Parecer CNE/CP 027/2001- Dá nova redação ao item 3.6, alínea “C”, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Parecer CNE/CP 028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.

- Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.
- Parecer CNE/CES 1302/2001 de 05/12/2001 Dispõe sobre - Diretrizes curriculares para o curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

Na análise dos documentos tentamos ressaltar o uso recorrente dos termos flexibilidade e competência, que se mostravam presentes no taylorismo. Observamos ainda que as palavras teoria e prática, utilizadas não somente no taylorismo como também no toyotismo, também permeavam tais legislação.

Assim sendo, nossa análise buscou enfatizar os trechos nos quais tais termos estavam presentes e analisá-los a partir de teóricos que ressaltam o papel da educação no sistema econômico, tais como: Cardoso (2009), Tuppy (1998), Frigotto & Civatta (2003), Fiorentini (2008), Rosa (1994, 2004). Como se pode observar, o rol de tais autores contemplam o âmbito sociológico e educacional, e inclusive o de Educação Matemática.

Apesar de ficarem evidenciados tendências neoliberais e toyotista nas legislações analisadas, ressaltamos que, pelo trabalho aqui desenvolvido, não é possível dizer o quanto os elaboradores de tais legislações tinham ou não consciência desse fato.

No primeiro capítulo, apresentaremos os discursos de documentos educacionais, de legislações e de documentos de circulação social acerca da qualidade total e da flexibilidade. Para explicitarmos tais dizeres, enfatizaremos os modelos de organização de trabalho e as normatizações trazidas por esses modelos que, entre outras coisas, tendem a formar e transformar os sujeitos sociais e o ambiente em que eles atuam de maneira conveniente a atender as exigências do mercado.

No segundo capítulo, focamos nos discursos teóricos e legislativos referentes à formação de professores no intuito de evidenciar a presença de discursos normatizadores dos modos de organização de trabalho permeando o cenário de formação e de atuação dos docentes.

No terceiro capítulo, evidenciamos por meio de recorte de trechos e da ênfase de termos-chave da normatização a relação existente entre os discursos presentes nos documentos legislativos que direcionam a formação e o trabalho docentes, citados acima, e os normatizadores dos modos de organização de trabalho, em especial o toyotista.

CAPÍTULO I
Educação, Trabalho e Normas

Em 1996, é aprovada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, em seguida, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999). Tanto na LDB/96 quanto nos PCNEM/99, evidencia-se um movimento preocupado com o tema “trabalho”.

Segundo a LDB nº 9.394, de 20.12.96, Título II, Art.2º,

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL 1996, TÍTULO II, Art. 2º)

Segundo Cardoso (2009), a compreensão do trabalho como direito de todos, garantido constitucionalmente de forma livre e indiscriminada, vem desde o século XVII, com os intelectuais iluministas liberais da Europa. Para essa autora, “colocar o trabalho como princípio de organização social é característica de tendências liberalistas”. Ela ainda nos apresenta indícios desta tendência em discursos da Constituição Brasileira de 1988.

Artigo 6. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Artigo 7. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

...

XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos; ...”

(BRASIL, 1988, TÍTULO II, CAPÍTULO II, Artigos 6 e 7 - item XXXII apud CARDOSO, 2009 p. 74. grifo e itálico da autora).

Podemos perceber ainda em Cardoso (2009) que há um caminho de mão dupla entre legislações educacionais e pesquisas acadêmicas, pois se incorporam umas às outras, sinalizando um modo de agir e de pensar dos envolvidos no processo educacional, principalmente no modo de ser e tornar-se professor. Essa autora analisou documentos educacionais, mais especificamente os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM/99), seu complemento (PCNEM+/01) e a posterior reformulação da Orientação Curricular do Ensino Médio no intuito de identificar as tendências no ensino de Matemática. Ela ressalta o fato de essas legislações educacionais, principalmente a partir da década de 1990, incorporarem concepções de políticas liberalistas para esse setor. Fato que indica a manipulação do poder político da época, uma vez que, além dos discursos existentes serem próximos dos pensamentos liberalistas, o país tinha como gestor um grande defensor desta ideologia.

Cardoso (2009) afirma que tanto a nova LDB/96 quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxeram resquícios liberais em seus discursos, que se tornam explícitos devido à valorização dada ao ensino das ciências e matemáticas tendo em vista um processo de modernização e a necessidade de qualificação profissional, bem como um pensamento prático e utilitário para o conhecimento.

Ainda sobre o contexto educacional e os discursos neoliberais voltados à modernização, Frigotto & Civatta (2003) comentam sobre o que o mercado de trabalho espera dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes: em primeiro lugar, domínio da Língua Portuguesa, que desenvolvam bem a redação e se comuniquem verbalmente; em segundo lugar, que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de Matemática; e, em terceiro lugar, que tenham a capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Em outras palavras, podemos dizer que os empresários exigem competências gerais que assegurem a manutenção de sua produção, pois segundo Markert (2004), comprovadamente, a grande maioria dos defeitos de qualidade dos produtos fabricados no setor de produção, atualmente, surge da incapacidade de cooperação entre diferentes setores de produção. Esse autor alerta que, no “novo sistema de produção”³, se espera dos trabalhadores a competência de trabalhar cooperativamente e em grupo a fim de solucionar problemas que surgem no setor de trabalho.

Assim, esses empresários buscam modificar o pensamento de grande parte dos seus trabalhadores, que são habituados a trabalhar de maneira fragmentada e específica, sem colaboração entre grupos.

As empresas, diante das constantes mudanças, tanto precisavam e precisam inteirar-se das transformações como suprir a necessidade do comércio em transformação constante. Desta feita, os empresários procuram, ainda segundo Markert (2004), por trabalhadores dispostos a se adequar às necessidades dos clientes.

Nessa perspectiva, justificam-se os discursos liberalistas que visam a uma educação disciplinarizadora voltada exclusivamente para o trabalho. (Cf. TUPPY, 1998).

Frigotto & Civatta (2003), ao falarem do sistema educacional e relacioná-lo com o sistema de produção capitalista, dirigem seu olhar para a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) — que dirige o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional (INPE), sendo também responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) — a qual explicita

³ Modelo de organização de trabalho toyotista.

claramente que as competências a serem avaliadas são aquelas indicadas como desejáveis pelos empresários, e que o domínio da língua portuguesa e dos conceitos básicos de Matemática deverão ser cobrados em avaliações do governo, como a do ENEM.

São nítidas as exigências normativas advindas do setor econômico que se proliferam no ambiente educacional, principalmente quando os responsáveis pela gestão de formação do sujeito adotam discursos e normatizações mercadológicas que satisfaçam o mercado de trabalho. Essas normatizações tendem a nortear o fazer do professor que tenta agir não só dentro da Legislação, Diretrizes e Parâmetros Educacionais, mas também de acordo com as necessidades da sociedade diante do cenário de mudanças na qual está inserido.

Podemos dizer que grande parte dessas normatizações, que norteiam o fazer do professor, advém do fato de as indústrias, atualmente, pedirem por cidadãos mais engajados, que se adaptem aos modelos de organização de trabalho que surge no mercado globalizado.

Esses modelos pedem por cidadãos sempre mais qualificados no que se refere à aquisição de conhecimentos novos e/ou (re)elaborados e, atualmente, exigem flexibilidade e mobilização de competências múltiplas em vista das possíveis mudanças e do atendimento às exigências dos consumidores, pois no atual modelo⁴ trabalha-se com a satisfação do cliente em primeiro lugar. Além disso, para manter os lucros e o funcionamento produtivo das empresas, exige-se que os trabalhadores se adaptem ao trabalho em grupo, exige-se disposição para resolução de problemas no sistema industrial de trabalho, exige-se polivalência, mobilização de competências múltiplas para execução das tarefas etc. Essas estratégias são utilizadas para manter a produtividade e o controle sobre os trabalhadores.

Nesse raciocínio, as empresas, com os métodos de organização de trabalho baseados na flexibilidade, polivalência e mobilização de competências múltiplas, objetivam maximizar a exploração dos sujeitos por meio do uso que esses fazem de si em situações de trabalho dadas. As empresas capturam os sujeitos com suas exigências e se apropriam dos novos conhecimentos e competências desenvolvidas por eles, competências essas advindas do uso que esses trabalhadores fazem de si diante das situações e realidades impostas.

Para adaptar seus funcionários às novas formas de organização de trabalho, as indústrias fazem com que os funcionários selecionados por gerentes sejam agentes instrutores dos demais, ou seja, intensificam ainda mais o uso desses trabalhadores para que se tornem polivalentes. Em alguns casos, para acelerar o aprendizado desejado dos trabalhadores que atuam na empresa, o empresário mantém acordos com instituições escolares particulares

⁴ Consideramos o toyotismo.

(ROSA, 1998). Nessa linha de raciocínio, se a escola não adequar seus alunos aos modelos de organização de trabalho, o sistema de produção prepara os dele, gerando mais desigualdade social.

Verifica-se cada vez mais, nos discursos da sociedade, uma preocupação em atrelar a palavra trabalho à palavra educação. Sem dúvida essa é uma preocupação relevante, pois, segundo Nascimento & Barbosa (2003), o trabalho é uma atividade humana e surgiu das necessidades metabólicas, tornando-se um forte agente transformador do cenário terrestre; supre não só as necessidades do organismo como também é utilizado para satisfazer desejos, criando facilidades/ dificuldades para o convívio humano.

Nessa visão, o trabalho pode ser visto como uma atividade que transforma o meio para satisfazer necessidades vivenciais, definição essa também trazida por Abbagnano (2003).

Nessa vertente, Arendt (2008) fala que “o trabalho é uma atividade que conduz ao artificialismo da vida humana”, condicionando os seres humanos a ele. Artificialismo no sentido de que o homem, por meio do trabalho, não só se utiliza de condições naturais para satisfazer as necessidades meramente vitais, como também cria necessidades artificiais novas, nem sempre necessárias, mas às quais ele se habitua. Essa capacidade de transformação que os homens têm por meio do trabalho os induz a fazer o uso de si por si e o uso de si pelo outro no sistema capitalista em que estão inseridos.

Devido a essas considerações, nesta pesquisa, compreendemos trabalho segundo a definição trazida por Rosa (2004), que considera o trabalho como o “uso de si por si e uso de si pelo outro”. Em outras palavras, o trabalho como o uso que os sujeitos trabalhadores fazem do seu *ser* — corpo e mente — para satisfazer necessidades não só suas, mas também daqueles que compram sua força de trabalho. Nesta definição de trabalho, o trabalhador atuará em prol de si, bem como em prol do outro, gerando confrontos e tensões em algumas circunstâncias.

Atualmente, as empresas fazem o controle do trabalhador estipulando médias temporais de trabalho sempre superáveis, ou seja, cada vez que os trabalhadores superam uma média estipulada, colocam outra no lugar visando à lucratividade, utilizando geralmente discursos normatizadores que atualmente têm como carro-chefe as palavras modernização, flexibilidade e qualidade total.

No contexto educacional, verificamos com Cardoso (2009) e com Fiorentini (2008) a presença de discursos neoliberais atuando em políticas públicas como a LDB/96 e PCNEM/99, as quais, segundo os autores, disseminam entre os sujeitos a competitividade e a valorização de um ensino pragmático voltado para a satisfação do mercado de trabalho.

Tuppy (1998) conta-nos que a década de 1990 foi marcada por discursos que aproximavam a educação e o setor de produção. Tais discursos instalados na sociedade podem ser observados, inclusive, em jornais da época, como podemos ver a seguir:

[..] “A prioridade da educação básica tornou-se unanimidade nacional. Com diferentes níveis de intensidade e comprometimento, o governo federal, governos estaduais e municipais, empresários, organizações não-governamentais, a mídia e outras instituições da sociedade civil vêm se ocupando da questão. A escola, de problema que era, vem começando a ser vista como a solução para as questões mais importantes da sociedade e da economia brasileira”, diz Walfrido Silvino dos Mares Neto, vice-governador de Minas Gerais (Folha de São Paulo, 06/12/96 apud TUPPY, 1998, p.33. grifo e itálico da autora).

Tuppy (1998) conta-nos ainda que revistas como a “Exame” do ano de 1996 traziam discursos que apontavam a educação como fator preponderante para a melhora da situação econômica dos países e a maior acumulação privada de capital.

“Quatro décadas atrás, por qualquer indicador que se tomasse, a Coréia do Sul, mal saída de uma guerra devastadora que se seguira a 25 anos de ocupação japonesa, desfrutava de uma situação bem menos favorável que a do Brasil. Com a economia em frangalhos e uma população iletrada, era um país paupérrimo, desprovido de recursos naturais e, aparentemente, sem futuro. Em 1960, sua renda per capita mal chegava a 100 dólares. No começo da década seguinte, de acordo com o Banco Mundial, ainda era desprezível: 250 dólares, nível inferior aos 420 que o Brasil tinha até então. Em 1995, apenas 25 anos depois, a situação se inverteu: a renda per capita coreana bateu na casa dos 8.220 dólares, quase 2,5 vezes a brasileira. Um dos pilares do sucesso da Coréia foi o investimento na educação (...). O modelo coreano, que de resto é o mesmo em voga em outros países asiáticos como Taiwan e Cingapura e em Hong Kong, operou milagres (...). Em 1950, apenas 13% da população da Coréia do sul eram alfabetizados. Em Taiwan, o índice era um pouco melhor, 25%. Por volta de 1965, o panorama tinha mudado. Em ambos os países praticamente a totalidade da população já sabia ler e escrever. A taxa de escolarização dos jovens entre 6 a 15 anos não parou de crescer” (614:15/07/96; p.43 apud TUPPY, 1998, p.35 Itálico da autora).

Diante desses discursos, a autora diz, e concordamos com ela, que

“Claro está, portanto, que as investidas do empresariado em favor da educação das classes populares e da qualidade dela, não estão vinculadas à filantropia ou a consciência da defasagem cultural, social e econômica imposta às classes excluídas dos processos da educação formal, mas a perspectiva de maior acumulação de capital, [...] É sintomático, assim, que os questionamentos acerca da Educação, por parte do empresariado, ganhe força no final da década de 80, quando a economia nacional ficou exposta à competitividade internacional, exigindo redirecionamentos por parte da indústria interna. E mais sintomático, ainda, é perceber como interesses, historicamente diversos, começam a convergir num tema sempre polêmico, como a questão da Educação de qualidade e da qualificação para o trabalho.” (TUPPY, 1998, p. 36 - 37).

Sob a luz dos textos de Rosa (1994, 1998, 2000, 2004), podemos observar que a cobrança por parte da sociedade brasileira, principalmente dos setores empresariais para que os trabalhadores adquiram conhecimentos novos, se dá principalmente devido aos modelos de organização de trabalho que se instalam para controlar politicamente o sujeito. Aqueles que querem exercer o controle sobre os sujeitos organizam metodicamente formas de se executar um trabalho, adestram-nos baseados em parâmetros normativos próprios da execução planejada, dão-lhes algumas potencialidades para se tornarem “melhores” naquilo que fazem. Deixam-nos descobrir o gosto pela capacidade de produção, em seguida arrumam mecanismos para controlá-lo, e isso tudo conseguido com a manipulação e controle da forma de trabalhar do sujeito, ou seja: com os discursos advindos dos modos de organização do trabalho, ocorre o governo do homem sobre o homem (ROSA, 1998). O modelo de organização de trabalho tende a formar e transformar os homens que, por sua vez, tendem a se deixar ser governados por ele.

As diferentes épocas conheceram diferentes modelos de organização do trabalho, como taylorismo, fordismo e toyotismo. Estes modelos conseguem intensificar a utilização da força de trabalho obtendo maior produtividade por meio do controle dos sujeitos, ora por prescrições dissociando pensar e agir (taylorismo), ora associando-os, controlando o sujeito por médias a serem superadas (toyotismo).

No modelo desenvolvido por Frederick. W. Taylor, ocorre certa valorização de uma classe dita detentora de conhecimento, a dos que foram designados a elaborar e prescrever atividades de trabalho, ou seja, a classe que gerencia ou promove a gestão, como se somente por meio dela ocorresse organização científica do conhecimento. Exaltam-se metodicamente as suas normas e suas organizações impostas, conseguindo camuflar as (re)normatizações feitas pelos trabalhadores que, supostamente, não pertencem à tal classe, ou seja, tenta-se manipular o trabalhador “operário seguidor”. Nesse sistema de organização de trabalho, os gestores observam e normatizam as atividades produtivas, as atividades que os seguidores executam, as atividades que afloram saberes às vezes individuais, às vezes coletivo. Em seguida tais gestores se apropriam desses saberes, mas, na hora da valorização, valorizam-se somente as normatizações prescritas pelos trabalhadores da classe de gestores.

O modelo de trabalho pautado em organização metódica do que é executado, como o visualizado em Taylor (2008), é utilizado para intensificar o trabalho e também diminuir o tempo morto⁵. Modelos como esses ganham espaço em nossa sociedade, sendo muitas vezes

⁵ Tempo gasto “desnecessariamente” para a execução de uma tarefa.

aceitos passivamente por potencializar o trabalho dos sujeitos com suas normas e regras, criando gerações de pessoas que os vivenciam e por eles se formam e se transformam. Contudo, essas mesmas pessoas nem sempre têm tempo de experienciar suas ações, refletir sobre elas e transpor o conhecimento que surgiu das ações do trabalho, ou ainda refletir de forma crítica sobre o porquê de seguirem determinadas regras e ritmos de trabalho.

No sistema de organização taylorista, as empresas, visando à produção em grande escala e ao maior lucro, dividem as atividades dos sujeitos de forma que uns observam a melhor forma de executar o trabalho para maior adestramento de outros, que executam as normas e as regras sem discussão. Nesse contexto e com o passar do tempo, adaptações e (re)adaptações são feitas por empresas e indústrias, e seus mecanismos de normatização não somente são adotados por elas, como também pela grande maioria da população, que percebe a economia de “tempo morto” ao se prescreverem metodicamente as atividades que deverão ser executadas. Acredita-se que erros cometidos por atividades desnecessárias na efetuação de uma tarefa são descartados quando se prescrevem os passos que deram certo no ato de sua execução. Nessa linha de raciocínio, os métodos prescritos não permitem que outros sujeitos que irão executar as mesmas tarefas percorram caminhos tortuosos ou mais longos na hora de sua realização. Com a organização metódica, acredita-se criar atalhos. Alguns sujeitos tendem a se tornar meros “seguidores”, pois se sentem mais produtivos quando direcionados por essas prescrições ou normas e às vezes chegam a desmerecer a constante (re)normatização efetuada por eles mesmos no momento da realização de suas atividades. As normas impostas, nesse cenário, se transformam em poder.

Para Rosa (2004), a sociedade brasileira, que está inserida num sistema capitalista, ao longo das épocas históricas, sofre modificações feitas em nome de um discurso de modernização, o qual, por sua vez, tem ligação com um dos instrumentos que promovem mudanças sociais: o trabalho e suas formas de organização. A autora identifica que, no início do sistema de industrialização, o sujeito (em sua maioria da zona rural) tinha que se adequar e/ou adaptar a uma sociedade em que se estabelecia um sistema voltado para a implantação de indústrias. Com a expansão e desenvolvimento do sistema industrial e com o aumento da população, que valorizava e dependia de seus produtos, foi a vez de as empresas buscarem uma renovação impulsionada pelas transformações mercadológicas e trabalhistas. Adveio, assim, a adequação e/ou adaptação delas às novas exigências do mercado capitalista que visam à maior produtividade e lucros. Nesse contexto as empresas buscavam por renovação e os trabalhadores desse setor buscavam a sua (re)adequação a esses novos, e desde então

constantemente renovados, sistemas, que têm como carro-chefe a palavra modernização e, com ela, o modelo de trabalho taylorista/fordista.

No modelo de organização fordista, prioriza-se uma produção em massa. Em outras palavras, impulsionam-se investimentos pesados em instalações e maquinários sofisticados, otimiza-se o lugar de trabalho e a utilização da mão-de-obra, ou ainda, com a exploração da capacidade de trabalho e a utilização sempre inovadora dos locais de trabalho e dos maquinários, ocorre um aumento na produção ou uma superprodução, quando se torna necessário estocar mercadorias, o que, dependendo do mercado, pode acarretar prejuízos. Nesse sistema precisa-se de uma grande concentração de capital investido, pois é necessário um grande investimento em maquinários e em locais de armazenamento para o estoque da produção.

Com o potencial da produção fordista, os empresários puderam, por meio dos trabalhadores e sua capacidade de operar os instrumentos tecnológicos sempre mais sofisticados, obter uma superprodução e, assim, abarrotar os mercados ocasionando decadência de preço, influenciando na lei da oferta e da procura. Assim, o sistema necessitava mais uma vez de ser modificado, uma vez que os empresários começaram a ter prejuízos com o estoque de mercadoria. Começou a surgir a necessidade de um sistema inteligente que pudesse prever atitudes e oscilações de mercado, um mercado que satisfizesse as vontades dos consumidores com mercadorias novas. Precisava-se conhecer a necessidade desses sujeitos. Os capitalistas necessitavam ter como funcionários sujeitos flexíveis às mudanças ocorridas, sujeitos atentos às novas informações surgidas nos locais de trabalho empresariais, que se mantivessem em transformações constantes, bem como trabalhadores capacitados e atualizados a manusear os novos métodos e maquinários que o cenário em transformação trazia. Locais de trabalho esse que induziam o trabalhador a buscar por continuas e insuperáveis adaptações, locais de trabalho que incitavam a mobilização de competências sempre inovadoras. Em outras palavras, mais uma vez clamavam por formação de profissionais mais qualificados com conhecimentos e habilidades múltiplas a fim de atenderem às novas exigências.

Assim procuram-se trabalhadores que organizem seu trabalho evitando o máximo de desperdício de tempo, que mobilizem competências para resolver os problemas ocorridos na prática cotidiana, que tenham habilidades múltiplas para trabalhar com maquinários com mais de uma função, que tentem prever ações e acontecimentos, que sejam atentos de modo a se adaptarem às novas máquinas que surgem e, principalmente, que detenham o máximo de informações possível sobre o local e o trabalho que executam.

Devido à necessidade de trabalhadores que detenham tais características e às (re)elaborações de trabalho que extinguem determinadas profissões, bem como à ausência de emprego, os sujeitos buscam formar-se com essas habilidades e adequar-se a esse modelo. Os sujeitos, em busca de um espaço nos setores de trabalho remunerado, tendem a intensificar o uso que fazem de si por si e o uso de si pelo outro.

Segundo Trindade (2004), o sistema de organização de trabalho toyotista, instituído no Japão no período do pós-guerra (décadas de 50 e 60), exigiu da população conhecimento para se trabalhar com a tecnologia da época, bem como qualidade das mercadorias para se obter consumo e, assim, facilitar o escoamento das vendas.

Desse modo, os discursos sobre trabalho implantados baseavam-se na flexibilidade para trabalhar com a tecnologia que se tinha ou que estaria por aparecer e ambicionavam a *qualidade total* para satisfazer as necessidades da empresa e dos clientes que o mercado deveria atender. Esses discursos, pautados na qualidade total e na flexibilidade, atuavam de forma a normatizar as atividades dos trabalhadores que convocavam todo o seu ser para atingir as competências exigidas pela empresa, bem como pelos consumidores.

As normas advindas desses discursos convocam todo o ser dos trabalhadores para que esses façam o uso de si por si e o uso de si pelo outro. Os discursos sobre flexibilidade intimam os trabalhadores a serem polivalentes, executarem mais de uma tarefa, unir teoria e prática, dominarem mais de um tipo de atividade, bem como manusearem tecnologias diferenciadas, buscarem por uma visão “mais ampla” do seu trabalho e, conseqüentemente, tentarem resolver o maior número possível de problemas que possam ocorrer nesses ambientes de trabalho. Em suma, é solicitado que sejam atentos aos ambientes de trabalho que realizam práticas como as suas, de modo a utilizarem as tecnologias sempre inovadoras, que lhes são proporcionadas por meio da modernização, com o fim de otimizarem suas atividades de trabalho de maneira a obter lucro para os setores.

Segundo Trindade (2004), nos discursos dos empresários é difundido que um melhor desempenho do trabalhador proporcionaria um menor custo de produção, o que repercutiria em menor gasto com a produção e, por consequência, menor preço na mercadoria comercializada. Com esse discurso, os trabalhadores e toda a população poderiam obter os produtos por um preço mais acessível, o que acarretaria em ganhos não só para os patrões, como também para os trabalhadores e a comunidade como um todo. Raciocínio totalmente plausível, se não houvesse outras variáveis mercadológicas, como por exemplo a demanda e a procura.

Com esses discursos surgem novas normatizações impondo novos obstáculos a serem superados pelos trabalhadores. Interessante ressaltar que um dos discursos mais difundidos nesse sistema é a superação de conhecimentos prescritos metodicamente, visando agora ao trabalho com base na qualidade total.

Podemos perceber que os discursos sobre a qualidade total foram adotados em vários setores, inclusive nos educacionais e, para autores como Mezomo (1997, 2004), eles não perdem o caráter de convocar os trabalhadores a fazerem o uso de si em prol do sistema de produção.

“Pensar na Escola de Qualidade é desejar construir novos modelos educacionais que eliminem efetivamente as causas dos precários resultados atuais do sistema. Pensar na Escola de Qualidade é trabalhar para riqueza do país, pela sua paz, pelo seu desenvolvimento sustentado, e sobretudo, pela justiça e pelo respeito às pessoas humanas e pela sua plena realização, uma vez que o homem só se torna homem pela educação. Pensar na escola de Qualidade é deixar de lamentar os seus fracassos atuais e lutar pelos seus sucessos, sabendo que eles só serão possíveis se todos os buscarem com dedicação, seriedade, constância e competência. Pensar na Escola de Qualidade é alegrar-se pela oportunidade de viver numa época em que o país está sendo revitalizado pela nova filosofia da qualidade que tantos bons resultados têm produzido em todo tipo de organização. Pensar em escola de Qualidade é tomar consciência da responsabilidade que nos cabe de, como educadores, fugindo da mediocridade, **criarmos as condições necessárias para que nossos alunos encontrem em nossas organizações a oportunidade de saírem preparados para o trabalho e para a vida e para exercerem em plenitude sua cidadania.** Pensar na Escola de Qualidade significa sermos **mais fortes e poderosos do que as forças,** os problemas e os fracassos do nosso sistema educacional, acreditando que somos capazes de adequá-los a sua grande e nobre MISSÃO!” (MEZOMO, 1997, p.11. Grifos nossos).

Tuppy (1998) percebe também este deslocamento do discurso sobre qualidade que estaria presente no setor industrial dirigindo-se ao setor educacional e conta-nos que eles são politicamente defendidos em “prol da qualidade de ensino”. Contudo, para a autora, esses discursos são envolvidos por uma diversidade de significados, cada qual com uma concepção ideológica diferente.

Neste sentido, a autora pontua que

a “qualidade em Educação” enquanto constructo teórico pode ser analisada a partir de um referencial, sustentáculo de determinados requisitos que são apresentados pelo contexto histórico no qual desenvolve o processo educacional. E, presentemente, a educação tem convivido, de forma mais marcante, com apelos que se referem a mecanismos de **gestão administrativa,** de **reprodução do sistema de acumulação** e de **emancipação social,** que corresponde por sua vez, a concepções ideológicas distintas”. (TUPPY, 1998, p. IX Grifo da autora)

A autora apresenta ainda um histórico da educação brasileira, mostrando que, apesar de alguns lutarem a favor da educação voltada à emancipação social, o sistema de ensino foi-se orientando de forma a atender aos requisitos do sistema de acumulação capitalista. Para tanto, explicita a relação da educação com o setor de produção, respaldando-se em discursos contidos nos modelos de organização de trabalho⁶ e na Teoria do Capital Humano.

Sobre a Teoria do Capital Humano, Tuppy (1998) conta-nos que seu foco central gira em torno da ideia de que o investimento destinado à educação formal e ao treinamento do indivíduo tem retorno no seu potencial de trabalho. Assim os defensores desta teoria apoiam-se na premissa de que existe uma relação entre educação e produtividade. Essa teoria sustenta que o indivíduo cresce à medida que desenvolve seu nível de educação.

“Na medida em que as habilidades que o indivíduo desenvolve por meio da educação e do treinamento fazem com que sua produtividade se eleve, o próprio conceito de capital ganha em amplitude, ou seja, a teoria do capital humano faz incorporar a teoria econômica (que antes se atinha a terra, a trabalho e capital como elementos básico) um novo bem: a própria habilidade humana capaz de produzir novos bens. E essa nova dimensão econômica, a força de trabalho, deixa de ser simples mercadoria para tornar-se, ela própria, um capital” (TUPPY, 1998, p.29)

Esses discursos embasavam as políticas educacionais da década de 1990 no Brasil. Podemos perceber isso em alguns exemplos dados pela autora que coletou entrevistas de jornais e publicações da época. A autora conta-nos que, falando sobre a nova LDB, o político Darcy Ribeiro admite:

“De fato, a educação que temos não corresponde ao desenvolvimento socioeconômico geral do país e contribui gravemente para o subdesenvolvimento em que estamos atolados”. (Folha de São Paulo 16/12/96 apud TUPPY, 1998, p. 33. *itálico da autora.*)

Observamos também outra entrevista trazida por Tuppy (1998), na qual “Gilberto Dimenstein cita em seu artigo comentário do Prof. Scheikman [brasileiro, professor de economia da Universidade de Chicago]”:

“os empresários brasileiros devem se preocupar tanto com a educação como se preocupam com o valor da moeda. E os repórteres de economia deveriam saber que, hoje, falar em escola é como, no passado, falar em

⁶ Segundo Tuppy (1998), quando a economia nacional ficou exposta à competitividade internacional na década de 80, exigiu-se um redirecionamento por parte das indústrias internas. Esse redirecionamento resultou em necessidades variadas, entre elas a de se exigirem trabalhadores mais capacitados e mais adaptáveis ao novo modelo de organização de trabalho que trazia tecnologia e necessidades de conhecimentos novos. Esses modelos se pautavam na flexibilidade, na qualidade total. Neste cenário a educação escolar poderia auxiliar na disciplinarização dos sujeitos que, em grande parte, atuariam no mundo do trabalho.

transporte, energia como fatores de desenvolvimento". (Folha de São Paulo, 08/12/96 apud TUPPY, 1998, p. 33. *itálico da autora*).

Tuppy (1998) ainda traz a revista Exame (614:15/07/96, p. 43) com uma entrevista, já citada aqui, que chamava a atenção dos leitores para a realidade da Coreia do Sul na década de 1960. Nessa entrevista, são exaltados índices educacionais de ambos os países, Brasil e Coreia do Sul. Destaca-se também que naquele cenário o Brasil se encontrava com índices educacionais e econômicos melhores que os da Coreia do Sul. Contudo, passados 25 anos, a Coreia inverte o quadro apresentando situações econômicas e educacionais bem melhores que as do Brasil. No discurso é enfatizado que isso ocorreu porque “um dos pilares do sucesso da Coreia foi o investimento na educação”. Sobre essa entrevista, a autora observa que

“Para especialistas como Vianna [trata-se do professor Heraldo Vianna, da Fundação Carlos Chagas], a preocupação com a qualidade do ensino deve ser uma obsessão para a sociedade que pretende ter uma economia de primeira classe e empresas de primeira classe. ‘Nada disso será possível se o país tiver uma força de trabalho de quinta categoria’, diz Moysés Gedanke, presidente da filial brasileira da Arthur D. Little, uma das maiores consultorias em alta gestão dos EUA. O único caminho, diz o ministro Paulo Renato, é a educação...” (TUPPY, 1998, p.35).

Brzezinski (1997) chama nossa atenção para o fato de a competitividade internacional, definida pela globalização, ser incluída no setor educacional por meio das legislações como a LDB/96. Para a autora, o documento faz exigências, como a adoção de novas tecnologias, assunção de atitudes mais flexíveis em relação à (re)funcionalização do capitalismo e às novas relações de trabalho. Isso implica em uma reestruturação do ensino, bem como dos trabalhadores que nele atuam.

Tuppy (1998) conta-nos ainda que a expressão “qualidade de ensino em educação” vem embutida de valores e finalidades relacionados aos mecanismos da racionalidade produtiva, os quais se vinculam aos objetivos de acumulação capitalista. Alerta-nos que o atendimento ao mercado de trabalho é um fator importante, contudo não deveria substituir o objetivo maior da educação que deveria ser o de emancipação social.

Concordamos com essa autora quando ela diz que atingir “qualidade educacional” buscando ao mesmo tempo suprir os objetivos de acumulação capitalista será impossível, uma vez que este sistema está sempre em transformação constante e dinâmica, visando a um consumo em massa sob exploração da força de trabalho e dos recursos naturais.

Concordamos com Tuppy (1998) no que se refere a sua indignação a respeito desse modo de relacionar educação à produtividade mercadológica, uma vez que essa concepção de educação promove a manutenção de uma arquitetura social que visualiza somente a

lucratividade mediante a exploração dos sujeitos e do ambiente e que, sem dúvida, a qualidade que ela projeta não atende às nossas necessidades sociais mais amplas.

Assim, segundo a autora,

“Mais uma vez, a opção brasileira, em termos educacionais, para não dizer sociais, mostra-se caduca. Se, ao longo de todas as décadas que marcaram a educação contemporânea brasileira, foi impossível atingir o nível de qualidade desejado pelo setor produtivo, tampouco agora, ele tende a concretizar-se, considerando-se que as expectativas projetadas para a ação educacional vão muito além do que a educação sozinha pode realizar. Quando muito, estaremos promovendo a capacitação de enorme contingente de indivíduos que, embora jamais integralmente convocado, poderá satisfazer aos interesses dos poucos e privilegiados sobreviventes da economia de mercado.” (TUPPY, 1998 p. 109).

Nesse cenário é plausível dizer que a formação para o trabalho exerce influência no contexto educacional, e concordamos com a afirmação das autoras Brzezinski (1997) e Tuppy (1998) de que a educação foi sendo capturada pela economia, principalmente no que tange às políticas educacionais que se faziam no período de 1990.

Assim sendo, pode-se dizer que enunciações referentes a trabalho, qualidade total e flexibilidade permeiam o cenário educacional bem como o industrial. É possível também dizer que em ambos os cenários o uso “corpo e mente” do trabalhador desses setores virou alvo de cobiça, principalmente após os discursos do capital humano.

Solicita-se em ambos os cenários a aquisição insaciável de maiores conhecimentos para resolver problemas surgidos nos ambientes de trabalho, de conhecimentos pragmáticos que gerarão produtores e consumidores de mercadorias, de competências múltiplas que atendam à necessidade e à exigência desses sujeitos; solicita-se a aquisição de uma melhor qualidade dos produtos de forma a satisfazer a necessidade mercadológica, de mais agilidade e habilidade para a execução das tarefas, de um trabalho cooperativo, da otimização do tempo. Sinaliza-se para o repúdio de antigos métodos em que uns pensavam e outros executavam. Exige-se a articulação do pensar e do agir de modo que sejam utilitários, interessam-se pelo conhecimento advindo dos setores de produção, formam-se células com grupos de trabalhadores nos locais de trabalho, em vez de linhas de produção com atividades específicas, organiza-se tal espaço na forma de célula de produção para que os trabalhadores interajam. Implantam-se discursos que repudiam o mau uso da força de trabalho do trabalhador, intensificando assim o seu uso por meio de média de trabalho sempre superável.

Segundo Rosa (1994), pretende-se, nos discursos toyotista de setores industriais, que os trabalhadores acreditem que estão sendo valorizados ao serem ouvidos. Contudo, há uma valorização da sua capacidade de produção para que se possa capturá-los pelo “uso de si por

si e o uso de si pelo outro”. Surgem, por parte de gestores, críticas aos modelos de trabalho anteriores que visavam somente à execução mecânica de tarefas. O novo modelo pautado no toyotismo se instala, pois nele o discurso é de que o trabalhador é capaz de agir e pensar, como se antes não o fizesse. Quando os donos dos meios de produção clamam pelo potencial de seus trabalhadores, quando instigam a mobilização de competências e habilidades, quando incitam seus trabalhadores a “serem mais”, a serem flexíveis, a fazerem o uso de si por si, a “irem além” das habilidades possuídas, é simplesmente para capturar seu potencial e capacidade e daí estipular médias de tempo de trabalho e controlar eficientemente o sujeito com esse novo tempo, ou essa nova média.

A (re)adequação e as mudanças ocorridas na forma de trabalho desse setor, impulsionadas e dirigidas por modelos de organização de trabalho, como o taylorismo, fordismo e toyotismo, pedem cada vez mais conhecimentos a esses trabalhadores, pois as normas prescritas nesses modelos intensificam a atividade de trabalho reduzindo o custo com pagamento da força de trabalho. Força essa que, ao ser explorada, visando a sua intensificação, leva à produção de mais-valia, gerando lucro aos proprietários das empresas que acreditam ser os donos da força de trabalho, uma vez que as compram como mercadoria (MARX, 1988).

A análise dos sistemas taylorista, taylorista/fordista e toyotista remete-nos aos pensamentos de Rosa (1998) que, ao refletir sobre o governo dos homens e apoiada em dizeres de Arendt, afirma:

“falar em governo dos homens, somos remetidos a um só conceito de governo, isto é, a noção de que os homens só podem viver juntos, de maneira legítima e política, quando alguns têm direito de mandar e os demais são forçados a obedecer” (ROSA, 1998, p.132).

Assim age atualmente o mercado de trabalho: solicita conhecimentos múltiplos, conhecimentos além dos prescritos, conhecimentos além dos elaborados, que seus trabalhadores se formem para aquisição de conhecimentos novos e necessários ao mercado, que se formem para ser “capital humano”, enquanto a escola propõe-se a levar o aluno a aprender a aprender, e a desenvolver competências para esse fim.

Há divergências e questionamentos acerca do papel social da escola, pois ora pretende-se que ela prepare cidadãos críticos para exercerem a cidadania e para a emancipação, ora que forme trabalhadores disciplinados para serem utilizados na racionalização e otimização do sistema produtivo capitalista. Como formar cidadãos críticos para exercerem cidadania e ao mesmo tempo formar seres para exercer o trabalho regido por normatizações presentes nos modelos organizacionais de trabalho, como o taylorismo,

fordismo e toyotismo, que têm como objetivo único controlar o sujeito e do seu ser explorar o máximo? Não estamos aqui negando a possibilidade de um papel dialético da escola, nem mesmo negando a importância do trabalho, pois acreditamos que ele é uma atividade transformadora, constituída na e pela racionalidade humana, e tem vínculo direto e indissociável com as ações práticas concretas que o homem realiza em seus postos de serviços, atividade essa que tem o potencial de trazer saberes novos que geram o bem-estar social de muitos. Interessa-nos, porém, analisar a relação trabalho e normatização que se institui nos discursos sociais.

Rosa (2004), ao analisar a norma na concepção foucaultiana, percebe que essa constitui o poder, o qual, por sua vez, constitui toda e qualquer relação social. Assim, considerar a norma é também considerar o poder e a relação social.

Rosa (2004) verifica ainda que, para Foucault, o poder disciplinar⁷ se faz pelo saber e este também se faz por meio daquele. Assim, um e outro estão indissociados. “Referir-se ao poder é, ao mesmo tempo, remeter-se ao saber e vice versa, ou seja, poder é saber e esse é poder” (ROSA, 2004, p. 124). O caráter produtor do poder está na indissociação de poder e saber, e esta indissociação faz do poder um fabricante de “almas dóceis” e produtivas. Nessa concepção ocorre a afirmação de que a norma é feita pelo caráter produtor e relacional do poder e dela decorre a fabricação de seres produtivos.

Sobre essa concepção foucaultiana, ao pensar no sujeito SER, é imprescindível pensarmos nas normas que o formam.

Assim sendo, concordamos com Rosa (2004) que o sujeito é também o ser da norma. O sujeito tem o potencial de buscar apropriar-se e também (re)elaborar as normas, de forma a trazer conhecimentos novos ou novas elaborações normatizadoras.

Nossa autora, à luz de Schwartz, chega à percepção de que para Foucault o sujeito inexistente. Somente um “efeito sujeito” é apresentado em seu lugar. Em outras palavras, para Foucault o que prevalece nas atividades humanas são as normas que formam o sujeito e o fazem sujeito.

“Isto porque o que o “sujeito”, o ser vivo humano, venha a viver, a experimentar, ou seja: o uso que ele venha a fazer de si por si em relações sociais heterônomas, no caso que nos interessa, as de trabalho, já está *prescrito* ou *previamente determinado* ou *ainda antecipado*. Cabe ao Ser,

⁷ Sobre a luz de Rosa (2004) e Foucault (2002a) entendemos que para haver disciplina “é necessário que haja possibilidade de formular e formular indefinidamente proposições novas”(FOUCAULT.2002a p. 30). Assim o saber disciplinar seria como aquele constituído de erros e proposições de verdades, passível de (re)formulações efetuadas pelos sujeitos devido ao uso de todo o seu ser, experiência, vivência e história. Erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que têm funções positivas, uma eficácia histórica. No que tange às proposições de verdade, é necessário que essa responda à condição, em sentido mais estrito e mais complexo.

pura e simplesmente, segundo esse autor, ocupar *os lugares* no social, nas instituições, os quais são internos às relações sociais e neles desempenhar as regras e funções a eles adstritas. Há, então, somente submissão e sujeitamento...” (ROSA, 2004, p. 124, 125 *itálico da autora*)

Contudo, Rosa (2004) ressalta a existência da não-completude do sujeitamento ou submissão, que é apreendida considerando o sujeito em sua relação com as normas e/ou regras, ou seja, nos usos de si por si próprio.

Essa autora analisa que, no pensamento foucaultiano, o trabalhador abancava as regras do poder que constituíam seu dever e/ou modo de ser profissional, voltando-as contra si. Nesse pensamento as regras dos enunciados prescritos são preestabelecidas e este preestabelecimento constituiria o “ser” como “efeito sujeito”. Isto porque do sujeito tudo seria possível saber e, portanto, capturar e enredar na e pela norma, e isso graças às regras tidas e transmutadas em normas.

Os saberes nesse contexto assumem sentidos do idêntico e da homogeneização, em que a linguagem não se apresenta como mediação entre experiência e saber, mas, sim, como dados nos quais se cristalizam as estratégias e táticas do poder. A recriação da norma, ou seja, o ato de (re)normalizar a norma dada no trabalho, que só acontece por meio da atuação subjetiva do sujeito trabalhador, é negada na concepção de norma foucauldina, uma vez que o sujeito não está no foco de interesse de Foucault.

No entanto, essa presença do sujeito é aceita e salientada por Rosa. A partir desta consideração, a autora se distancia da concepção de Foucault e centra sua atenção no fato de o sujeito utilizar as normas, (re)normalizando-as e (re)criando-as. Firma, assim, a presença do sujeito que está fazendo o uso de si por si mesmo na relação com as normas utilizadas em seu trabalho.

Concordamos com Rosa quando ela diz que o sujeito em condições de trabalho se apropria das normas e pode sem dúvida transcendê-las, bem como quando ela advoga a favor da não-completude do assujeitamento, pois em situações de trabalho os discursos normatizadores, por mais que possam atuar de maneira a constituir e formar os sujeitos, a sua vivência, experiência e sua história, terão o potencial de produzir conhecimentos que nem mesmo aos próprios sujeitos são antecipados ou preestabelecidos. O imponderável humano atuará nesse sujeito, um saber incapturável ocorrido em situações de trabalho e ambientes que

assim possam permitir seu surgimento. Nas palavras de Rosa, esse saber incapturável ocorre em momentos de trabalho, em momentos Kairós⁸.

O confronto entre as situações de trabalho real e normas instituídas traz à tona uma forma de conceber o trabalho como uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros, como conceitua Rosa (2004). Nessa concepção percebe-se o reconhecimento do sujeito que se constituirá mediante as suas atividades de trabalho concretas, percebe-se o sujeito sendo regido pelo vislumbamento de vir a ser, tornar-se por normatizações muitas vezes impostas sutilmente, como por exemplos nos processos educacionais. Levar-se-á também em conta a subjetividade individual do ser que fará novas (re)normatizações das prescrições sobre o trabalho, de modo a indicar a impossibilidade de capturar as formas reais de trabalho, pois nele pode ocorrer o momento Kairós, característica exclusiva do sujeito.

Assim podemos dizer que os discursos normatizadores constituem e disciplinam o sujeito. Porém não há um “assujeitamento total” e isso devido à existência de um conhecimento não antecipável, imprevisível, conhecimento esse presente em todo ser humano, e que se revela nas atividades de trabalho, nas atividades em que o trabalhador faz o uso de si por si.

Observamos com Tuppy (1998), Cardoso (2009), Rosa (2004) que, no cenário educacional da década de 1990, os discursos de organização de trabalho se fizeram presentes na mídia e nas legislações, que têm uma visão de educação voltada principalmente para a formação de sujeitos que colaborem com a manutenção do sistema capitalista-neoliberal, que, em suma, sobrevive da exploração da força de trabalho. Apesar de haver também nesses discursos instituídos uma preocupação com a formação de pessoas que vislumbrem uma sociedade para além do capital.

Nesse cenário podemos dizer que a formação e o trabalho dos professores se tornam alvos de atenção, pois estes trabalhadores serão os responsáveis pela preparação e formação de alunos que, segundo a política neoliberal, farão a manutenção do sistema.

No próximo capítulo abordaremos teóricos e algumas legislação que enfocam a formação do professor, relacionando-os ao contexto aqui analisado; ou seja, focaremos nossas lentes nos discursos normatizadores para a formação docente verificando possíveis relações com os discursos presentes nos modelos de organização de trabalho, modelos que têm a

⁸ Kairós: expressão utilizada por Maria Inês Rosa em “Uso de si por si e testemunho de trabalhadores”, a qual tem como significado um saber instantâneo que não se consegue antecipar e/ou prever. Saber ocorrido no ato de trabalho em que o sujeito é convocado a tomar decisões. Saber instantâneo que nem mesmo o próprio sujeito pode antecipar que fluirá, um saber imprevisível, um saber advindo de suas experiências e vivências.

pretensão de formar sujeitos exclusivamente para o trabalho. Trabalho esse que fará a manutenção do sistema capitalista atual— o neoliberal.

CAPÍTULO II

A formação de professores e as normatizações instituídas para seu trabalho: um olhar sobre o que trazem os pesquisadores e algumas legislações.

Após as reflexões feitas sobre a presença do tema *trabalho* no setor educacional e a influência que as normatizações, impostas e cristalizadas pelos modelos de organização de trabalho, têm sobre a constituição e/ou formação do sujeito, buscaremos, nos discursos teóricos e legislativos referentes à formação de professores, verificar se há presença de discursos normatizadores dos modos de organização de trabalho industrial permeando o cenário de formação e de atuação dos docentes.

Para tal verificação, lançaremos nosso olhar para os discursos apresentados por teóricos que se dedicam à linha de pesquisa de formação de professores, bem como para alguns discursos legislativos que tratam da educação e tentam direcionar a formação e o fazer dos professores.

Percebemos com Fiorentini et. al (2002) que a média da produção acadêmica brasileira acerca da temática formação de professores que ensinam Matemática vem crescendo consideravelmente em nosso país desde a década de 1970, atingindo um grande percentual na década de 1990. Essa ascendência, segundo esses autores, se motiva não somente pelo surgimento dos programas de Pós-Graduação que contemplam a Educação Matemática, mas também pela tendência mundial que vem reconhecendo o professor como elemento fundamental no processo de mudanças sociais, educacionais e curriculares.

Nesse cenário, em que cresce o interesse pelos profissionais da educação, é possível observar alguns autores que se dedicam ao estudo de pesquisas sobre a formação de professores e a realizações de balanços acerca da produção científica brasileira nessa área. Entre esses autores, temos Garcia (1998), Ferreira (2003), Melo (2006), que apontam para diferentes formas de visualizar e interpretar tanto a formação do professor de Matemática quanto os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Ferreira (2003) pontua que

“A preocupação de conhecer melhor o processo de aprender e ensinar levou às mudanças no paradigma da formação de professores. De uma “**peça**” ou até um obstáculo que deveria ser superado para a aplicação de técnicas, currículo e programas elaborados em diferentes instâncias, **o professor passa a ser considerado como elemento importante do processo de ensino e aprendizagem**” (FERREIRA, 2003, p. 25, grifo nosso).

Com base nesses pesquisadores, poderemos dizer que o professor está sendo visto como elemento importante no cenário social e se torna alvo de observação principalmente a partir da década de 1990.

Nessa vertente, lançamos o olhar para Ferreira (2003) que, ao fazer um breve panorama das pesquisas brasileiras na linha de formação de professores de Matemática, assinala para algumas tendências referentes às décadas de 1970, 1980 e 1990.

Segundo essa autora, na década de 1970, os temas das pesquisas⁹ nessa linha puderam ser classificados em três categorias: a primeira referia-se a estudos diagnósticos dos cursos de licenciatura; a segunda, a estudos comparativos sobre o desempenho dos alunos e de determinadas características do professor; e, por fim, a terceira, a estudos avaliativos acerca da eficiência de proposta de treinamento dos professores. Nessa fase, as pesquisas constituíam-se em estudos exploratórios que visavam “*fornecer informações aos programas, bem como metodologias de treinamento*”.

“A preocupação estava voltada para o desenvolvimento de estratégias eficientes de treinamento e pesquisas que realizavam diagnósticos e comparavam a influência de características do professor sobre o desempenho do aluno; nada mais são que estudos exploratórios que visavam dar informação aos programas e metodologias de treinamento. Praticamente nenhuma pesquisa dessa época parece evidenciar qualquer preocupação sobre o que o professor teria a dizer sobre o processo de ensino-aprendizagem de matemática ou ainda sobre suas crenças, suas concepções e seus valores. Ele era visto simplesmente como um executor de propostas produzidas por estudiosos” (FERREIRA, 2003, p. 28)

Assim podemos dizer que, nesse período, as preocupações referentes à formação de professores concentravam-se no treinamento e/ou na aplicação de técnicas para a formação desses profissionais, deixando de lado o que o *sujeito* professor pensava ou dizia sobre esse processo e/ou técnicas executadas. Nesse sentido, é possível argumentar que essa preocupação com métodos ou técnicas a serem aplicados se assemelhava muito com resquícios do modelo de organização de trabalho do taylorismo, que se preocupava com técnicas eficientes e metodicamente organizadas, não valorizando os conhecimentos dos trabalhadores. No campo educacional é antiga a separação entre a “teoria”, que pretensamente estaria relacionando apenas as disciplinas ditas específicas, e a “prática”, que supostamente se referiria às técnicas e aos métodos de ensino desenvolvidos em disciplinas denominadas pedagógicas.

Segundo Brauman (2009), o primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi instituído para formar profissionais para atuar no setor de trabalho educacional e nele a formação de professores ficava pautada no modelo 3 + 1. Tal modelo proporcionava uma formação em que se separava o planejar do executar (Cf. PEREIRA, 1999), e passou a figurar em nosso país com o curso de Pedagogia legalmente instituído no ano de 1939.

Ferreira (2003) conta-nos que na década de 1980, com o surgimento de novos cursos de Pós-Graduação, o quadro começou a mudar ligeiramente. Embora o foco de interesse das pesquisas ainda continuasse sendo treinamento/formação de professores de Matemática,

⁹ Nessa época, segundo nossa autora, todas as pesquisas a que se refere eram dissertações de mestrado defendidas no interior de programas de Pós-Graduação em Educação.

começaram a aparecer nas pesquisas outras temáticas, tais como: avaliação dos cursos de licenciatura; atitudes de professores de Matemática diante das novas tecnologias; concepções dos professores de Matemática etc.

Ferreira (2003) ainda conta-nos que vários estudos passaram a considerar o contexto (realidade e necessidades de cada comunidade), habilidade/competência do professor em elaborar projetos; as diferentes experiências vividas pelos professores no ensino da Matemática; as avaliações dos cursos de licenciatura, que começaram a ser vistas sob uma perspectiva mais crítica em relação às décadas anteriores; o conhecimento dos licenciandos; as opiniões dos professores e dos futuros professores sobre suas dificuldades vivenciadas na elaboração de propostas metodológicas. Contudo, a autora constata que as pesquisas dessa época apresentavam resultados genéricos que destacavam o desempenho do sujeito, mensurado estatisticamente, diante dos instrumentos em termos do aumento de competências.

O desempenho do professor, visto por suas atitudes e atividades, começou a ser alvo de inquietação, levando pesquisadores a indagarem sobre o que esses sujeitos tinham a dizer sobre o ensino e a aprendizagem ou, em resumo, sobre as funções docentes.

“É importante salientar que, a partir dos últimos anos dessa década, algumas pesquisas começam a perceber o professor (ou futuro professor de matemática) como alguém que pensa, reflete sobre sua prática, alguém cujas concepções e percepções precisam ser conhecidas. Mais que uma “peça útil” ao sistema, ele começa a ser visto como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem. Essa tendência, embora apenas incipiente no Brasil da década de 1980, surge e se desenvolve com força em diversas partes do mundo. Mesmo que timidamente o Brasil começa a mudar seu paradigma de pesquisa. É o paradigma do “pensamento do professor” que lentamente procura seu espaço no âmbito da pesquisa sobre a formação de professores de matemática. Ligada a essa tendência, podemos perceber que a atenção dos pesquisadores nos últimos 25 anos se volta para as cognições dos professores acerca da própria formação.” (FERREIRA, 2003, p.29).

Na década de 1990, Ferreira (2003) verifica que a tendência de investigar os programas de formação de professores persistia. Os objetivos, porém, passaram a ser: identificar os problemas e obstáculos; avaliar programas institucionais; discutir questões polêmicas; e propor rumos a partir de novas perspectivas. Os pesquisadores tentavam compreender os temas, como Licenciatura, uma determinada disciplina, ou ainda uma estratégia ou tecnologia a partir da visão, das concepções e das representações dos licenciandos e dos professores envolvidos.

Nesse período, à luz dessa autora, sentimos que as pesquisas tendiam a visualizar problemas ocorridos no cotidiano das atividades docentes na tentativa de amenizá-las ou

direcioná-las. Podemos perceber que, na década de 1990, se fixou no professor a responsabilidade de ficar atento ao que acontecia em sua prática profissional e refletir sobre ela. Esses são indícios de uma tendência em que se busca obter a formação também por meio da atuação prática, ou seja, a formação feita no ambiente de trabalho, o que, a nosso ver, aponta para uma formação específica diante da prática e do setor que se desenvolve.

Com a tese de Barbosa (2001) e Garnica (1995), percebemos discursos que tendem a não aprovar currículos que valorizam a fragmentação ou justaposição da teoria e da prática, bem como metodologias de ensino que consideram somente técnicas para a formação dos professores. Esses discursos tendem a priorizar, para a formação de professores, maneiras de aprendizagem que possibilitem aos alunos, futuros professores de Matemática, a busca por seus próprios meios de elaboração e construção de conhecimento. Tais discursos tendem a valorizar atividades educacionais que propiciam autonomia para que o sujeito desenvolva um pensamento crítico sobre suas ações e as técnicas até então instituídas nos ambientes de aprendizagem. Advogam, também, a favor de uma não-compartimentação do currículo, tendo esse que ser totalmente articulado, fazendo relação simbiótica entre teoria, prática e cotidiano, de forma a proporcionar aprendizagem significativa aos alunos em formação.

Assim sendo, é plausível dizer que os pesquisadores se mostravam preocupados com o fazer dos professores bem como com os processos de ensino e aprendizagem que estes estavam desenvolvendo em suas práticas cotidianas e em seus ambientes de trabalho. Podemos exaltar ainda que o ambiente de trabalho se torna um cenário muito importante, na visão dos pesquisadores, para o desenvolvimento e a formação dos docentes.

Pimenta (2006) conta-nos que a década de 1990 foi marcada por movimentos educacionais que voltavam sua atenção para os futuros professores, questionando a reflexão sobre a indissociação entre teoria e prática, bem como ressalta a importância de esses futuros professores refletirem sobre suas práticas, disseminando assim, nessa época, teóricos, como Schön, que valorizavam a reflexão na prática, ou dito de outra maneira, a formação no e pelo trabalho.

Segundo Pimenta (2006), Schön recebeu várias críticas, pois ele não poderia conceber a não-reflexão dos professores em suas práticas, uma vez que não há como desenvolver uma prática sem pensar sobre ela. Além disso, as reflexões solicitadas por Schön podiam tornar-se pontuais, limitadas ao cenário prático do fazer em sala de aula. Em outras palavras, essa reflexão sobre a prática proposta por Schön poderia ser entendida mais como pragmática do que como crítica.

Essa autora ainda esclarece que o desenvolvimento ou a construção do conhecimento do futuro professor nesse modo de reflexão pontual poderia se voltar somente para a disciplina ministrada no contexto da escola, sem levar em consideração outros cenários sociais, ou seja, cenários além da escola e da sala de aula, o que poderia estar alienando a formação dos professores, que estariam voltados somente para seus postos de trabalho.

As mudanças nos temas de pesquisa sobre a formação de professores, apontadas por Ferreira (2003), podem ser percebidas também nas legislações acerca daquela formação.

A partir da década de 1990, tais legislações indicaram a necessidade de formação em cursos superiores para todos aqueles que pretendiam atuar como docentes. Assim, o artigo 62 da LDB/96 afirma que

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (BRASIL, 1996, TÍTULO VI, Art 62, Grifo nosso).

Essa sinalização e apontamentos se estabelecem neste documento quando no Título IX se verifica:

“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, TÍTULO IX. Das Disposições Transitórias da Educação, Art. 87 item IV, § 4º, Grifo nosso).

Nesse discurso é possível perceber o interesse legislativo em uma formação docente voltada para a atuação profissional com certo grau de escolaridade, bem como é verificável uma predisposição para que essa elevação de nível seja feita por meio de treinamento em serviço, ou em ambiente de trabalho. Essa valorização também é prezada nos modelos de organização de trabalho toyotista como já mencionado anteriormente.

No Plano Nacional da Educação (PNE/01), que se fazia em concordância com a LDB/96, percebemos discursos que demonstravam preocupação com a qualificação profissional dos professores.

“A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação

constante do nível de vida, constitui compromisso da nação. Esse compromisso não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.” (BRASIL, 2001e, p. 66 e 67).

Ainda nesse documento podemos perceber a existência de uma preocupação com a fragmentação entre teoria e prática na formação do professor:

“Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.” (BRASIL, 2001e, p.98).

Nessa enunciação observamos que os protagonistas se tornam os formadores e futuros formadores, que precisaram superar saberes já existentes sobre a relação teoria e prática, saberes advindos de tipos individualizáveis e distintos de organizações institucionalizadas. Isso implica em induzir os professores a tornarem-se sensíveis e flexíveis para a busca de novos saberes e, assim, satisfazer as exigências feitas a seus postos de trabalho.

Fiorentini (2008) faz algumas críticas ao PNE/01 pontuando que

“O plano de maior impacto sobre a formação de professor foi o PNE, pois colocou a exigência de que todos os professores do Ensino Básico deveriam, até 2007, concluir sua formação em nível superior. Diante de uma demanda de 1,6 milhões de professores brasileiros em exercício sem essa titulação, surge a necessidade de aumento da oferta de oportunidades ou centros de formação, incluindo formação em grande escala através da educação à distância (EAD) para minimizar os custos dessa formação. Eclodem, então, em todos os estados brasileiros, de acordo com Freitas (2004,p.93), ‘novas instituições formadoras de professores, sem história e sem pesquisa e a investigação do campo educacional como base da formação’” (FIORENTINI, 2008, p. 46).

Além dessa explosão de cursos “sem história e sem pesquisa”, não é difícil imaginar as dificuldades para os professores atuantes (alguns com carga horária de até 50 horas semanais) em dividir seu pouco tempo com as novas exigências de qualificação profissional sugerida pelas legislações.

A crítica à formação docente dissociada da pesquisa é encontrada também no Parecer 09/2001 do Conselho Nacional de Educação.

Presenciamos neste documento uma crítica à não-valorização da pesquisa nos ambientes de formação, ou seja, verificamos nele discursos que desaprovam atitudes de instituições formadoras que não proporcionam a pesquisa, que “*não percebem a dimensão criativa das práticas investigativas, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática*” (Cf. BRASIL, 2001a, p. 24).

Segundo esse documento, “*Essa carência [de valorização da pesquisa] os priva [aos futuros professores] de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade da certeza científica*” (Cf. BRASIL, 2001a, p.24. Itálico do autor.).

A nosso ver, existe um discurso nesse documento que se diz aprovar a percepção da dimensão criativa das práticas investigativa, que incita o contato com elas, que viabiliza o consumo dos produtos investigativos.

Contudo, Fiorentini (2008) nos conta que diversas universidades, em específico particulares, conseguiram manter cursos sem incentivo a pesquisa porque a legislação desse setor dava brecha para um quadro profissional constituído de trabalhadores sem experiência em tal atuação.

Fiorentini (2008) conta-nos também que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) organizou-se para defender uma “base comum nacional”- que se opõe à concepção de currículo mínimo - para a formação de todos os professores brasileiros. A Anfope defendia uma postura de resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e deflagração da formação do magistério. Em outras palavras, a Anfope argumentava visando à garantia de “igualdade de condições de formação” e opondo-se à “concepção de igualdade de oportunidade” de formação. Entretanto, no Brasil se presenciou, na década de 1990, a consolidação da segunda concepção, “igualdade de oportunidade”, sendo isso um indicativo para a abertura indiscriminada de cursos aligeirados de licenciatura, alguns com aulas apenas aos fins de semana, ou em períodos noturnos de três anos, sendo a maioria desses cursos localizados em instituições privadas.

Esse autor salienta ainda que, por meio da denúncia feita pelo Fórum Paulista de Educação, verificou-se que essas instituições, em grande maioria privadas, vinham oferecendo tais cursos tendo como corpo docente profissionais sem mestrado, sem doutorado, com característica de *formadores práticos*, de baixo custo, que se dedicavam exclusivamente à docência, sem oportunidade de realizar pesquisas.

Fiorentini (2008) destaca ainda que esses cursos formam professores com larga experiência na educação básica, mas com pouca formação teórica e científica e sem a exigência de realização de uma docência fertilizada e ancorada na investigação.

Com turmas numerosas, mais de 60 alunos, esses cursos custam barato e entram na competição com os de universidades tradicionais, ocasionando em muitas destas últimas o não-oferecimento de cursos de licenciatura em Matemática.

“As instituições privadas com pouco ou nenhum compromisso com a pesquisa têm-se valido das brechas deixadas pelas políticas públicas neoliberais, utilizando artifícios e mecanismos que barateiam os cursos de licenciatura, tais como aumento do número de alunos por turma, redução ao máximo de tempo necessário para concluí-lo. Algumas instituições, por exemplo, têm conseguido encontrar um jeito de acomodar um currículo de 2.800 horas em um curso noturno de três anos, atendendo, assim, às Resoluções número 1 e 2 do CNE de 2002 (Brasil, 2002). Isso é feito graças à forma como interpretam e organizam o conjunto de atividades relativas à prática curricular (400h), ao estágio curricular (400h) e às atividades de natureza acadêmico-científico-culturais (200h). A distribuição/organização das atividades relativas a essas 1000h é feita geralmente de acordo com o interesse e conveniência das instituições, tendo como principal critério a minimização dos custos, dispensando, nessas atividades práticas, a presença de supervisão efetiva e problematizadora do formador. (FIORENTINI, 2008, p. 48 e 49)”.

Aqui se observa a existência de discurso normatizador imposto pelo setor legislativo, justificando a aprovação de leis que beneficiam a abertura de instituições que atendam à necessidade de proporcionar sujeitos com títulos para o mercado de trabalho. Isso é ressaltado por nós, pois tais legislações não atentam, mesmo com organizações de movimentos contrários, para a necessidade da igualdade de condições de formação, muito menos prezam pelo ambiente investigativo necessário para a formação de professores diante de um cenário em constante mudança.

Nesse contexto, observamos as normas prescritas pela legislação neoliberal tentando reger o discurso diante do tornar-se e o formar-se professor, dando indicativos que acabam por instalar, em alguns desses futuros profissionais, a sensação de desconforto e descrença no sistema legislativo e de políticas públicas, que exige títulos para atuação profissional como se só ele fosse garantia de melhora na qualidade de ensino. Contudo, diante desse fato, percebemos que, além de transformar em produto de consumo a formação de professores, a intenção é simplesmente a de impor normas necessárias apenas ao cumprimento das exigências de um mercado de trabalho cada vez mais escasso, e não a de melhorar a qualidade de ensino.

A nosso ver, tais ações tendem a levar à banalização da titulação que, de certa forma, traz uma supervalorização da atividade prática que, de certa forma, traz compreensões de execução prática.

Preocupada em saber como as políticas públicas chegaram à sala de aula, após um ano de circulação dos PCN/97 Mizukami (1999) fez um estudo desse material procurando ver como os professores e futuros professores o estavam concebendo, como estavam lidando com ele e como o estavam “sentindo”. A autora verificou que a notícia sobre os PCN/97 se

alastrou como rastro de pólvora. Contudo, a proposta não tinha sido utilizada pela grande maioria dos professores.

Mizukami (1999) conta-nos que uma parte das escolas recebeu apenas um exemplar desses Parâmetros, e os professores tiveram que se revezar na leitura dos limitados exemplares disponíveis nas bibliotecas dessas instituições, sem terem tempo para maiores estudos e reflexões sobre os mesmos.

Curioso é verificar que, logo em uma das primeiras páginas dos PCNs/97, podemos ver a existência da seguinte nota:

“Para garantir o acesso a esse material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição **de cada educador seu próprio exemplar**, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-los como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola.” (BRASIL, 1997b, INTRODUÇÃO, p. 9, Grifo nosso).

À luz de Mizukami (1999), podemos perceber que propostas de trabalho advindas desses documentos são sugeridas aos professores. No entanto, não sabemos ao certo o quanto elas têm influenciado, por meio da leitura direta, o fazer desses trabalhadores, pois, ao investigar a implementação das políticas públicas na sala de aula, a autora se deparou com um quadro muito intrigante.

Referindo-se ao acesso dos futuros professores e formadores de professores das séries iniciais a esses documentos, a autora verificou que

“... muitos ouviram falar, mas nada leram. Outros dizem que o estudo dessa ou daquela área fica na dependência dos professores, e o estudo dos PCN não é garantido para os que agora se diplomam. Formadores de professores relatam, igualmente, casos de resistência entre os alunos, por se tratar de documentos considerados por eles como expressando a visão do sistema.” (MIZUKAMI 1999, p. 53).

E, para finalizar o quadro dessa utilização, a autora conta-nos que

“De forma geral, mesmo correndo o risco de fazer uma simplificação indevida, pode-se dizer que os PCN — enquanto um referencial de qualidade para a educação nas séries iniciais do ensino fundamental em todo país — são, ainda, relativamente desconhecidos, porque não são estudados e debatidos sistematicamente, na sua totalidade, pelos professores e futuros professores, pelas instituições de ensino, assim como pelos formadores.” (MIZUKAMI 1999, p. 53)

Nos PCN/97 de Matemática, podemos perceber elementos discursivos que convocam o professor a ir em busca de seu desenvolvimento profissional. A nosso ver essa convocação é feita para que os docentes façam estudos e façam uso de propostas metodológicas ainda pouco difundidas, como é o caso da sugestão de uso da resolução de problemas.

“Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrente dos problemas da formação de professores as práticas da sala de aula tomam por base os livros didáticos, que infelizmente são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras esbarra por sua vez na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e ainda nas restrições ligadas a condições de trabalho. (...) Assim, por exemplo, as abordagens de conceitos, idéias e métodos sob perspectivas de resolução de problemas ainda são bastante desconhecidas; outras vezes a resolução de problemas tem sido incorporada como um item isolado, desenvolvido paralelamente como aplicação da aprendizagem, a participação, a partir da listagens de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução conhecidas pelos alunos.” (BRASIL, 1997 b, MATEMÁTICA, p. 24).

Em outras palavras, podemos perceber esse documento normatizando o que o professor deve buscar em uma formação, convocando-o por inteiro, seja em seu horário de trabalho ou não, de modo a satisfazer as normatizações exigidas pela profissão. O documento sugere que o profissional vá à busca de sua qualificação e desenvolvimento profissional bem como de novas maneiras de trabalhar. Sugere-se que o professor caminhe em direção à superação das inúmeras deficiências que serão encontradas em suas práticas profissionais cotidianas.

Segundo Mizukami (1999), para o desenvolvimento profissional solicitado no documento que ela analisou, os professores poderiam levar a vida inteira e ainda assim ter o que desenvolver.

Para que ocorresse o desenvolvimento profissional do professor, Mizukami (1999) percebeu que os PCN/97 vislumbravam algumas competências de ensino que o professor — assim como os futuros professores e os formadores — deveria ter ou desenvolver, para que houvesse a concretização da proposta ali sugerida, quais sejam:

- Professor como planejador do currículo e do ensino.
- Professor como figura central no desenvolvimento de ensino e aprendizagem e nas atividades de sala de aula.
- Professor como avaliador do progresso do aluno e observador dos eventos de sala de aula.
- Professor como um educador do desenvolvimento.
- Professor como agente de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.
- Professor como profundo conhecedor das áreas de conhecimentos específicos.

- Professor como educador de estudantes diversos.
- Professor como partícipe do projeto educativo da escola e da comunidade.

É possível perceber que, além de dedicar-se a um desenvolvimento voltado para a prática da sala de aula, trabalhando com metodologias inovadoras, os professores também deveriam se comprometer com a organização pedagógica e integração da sociedade, o que acarretaria em um aumento das tarefas, bem como forçaria uma atuação profissional mais intensa, ou seja, uma intensificação do uso de si pelo outro em seu ambiente de trabalho, ou como se diz nos meios educacionais, espera-se que o professor seja um profissional “flexível”, que abarque em suas atividades profissionais uma diversificada gama de tarefas.

Nessa vertente, Mizukami (1999) conta-nos ainda que não se presenciava nos discursos desses documentos uma preocupação com a reflexão mais ampla sobre as atividades supostamente eficientes desenvolvidas nos ambientes de formação desses profissionais, aspecto esse que a pesquisadora considera inteiramente relevante para a formação de um educador. Podemos perceber indícios de normatizações disciplinadoras, presentes no modelo de organização de trabalho toyotista, sendo utilizadas para a formação de professores.

No que tange ao setor legislativo, essas normatizações sinalizam para uma formação voltada para a satisfação do mercado de trabalho, levando os professores a uma busca difícil devido às más condições para a formação dada e amparada pela lei, que sinaliza para um acúmulo de tarefas com poucas condições de serem desenvolvidas. Essa realidade, a nosso ver, pode levar, na melhor das hipóteses, a uma formação voltada para um fazer pragmático ou simplesmente a hábitos que tentam burlar as normatizações impostas que não são, diante das condições dadas, possíveis de serem desempenhadas.

Ao analisar os critérios de seleção, nos anos de 2003 e 2007, das políticas paulistanas para professores de Matemática (PEB II) que atuariam nas sete séries finais do ensino básico da rede pública, Fiorentini (2008) aponta para a limitação dessas provas pelo fato de avaliarem somente dois eixos formativos: o da formação pedagógica¹⁰ e o da formação matemática¹¹, desprezando um terceiro eixo que é o do conhecimento do conteúdo de

¹⁰ Aquela que trata das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, do sentido formativo ou educativo do que ensinamos e aprendemos, o que, a rigor, não pode ser pensado independentemente do conteúdo de ensino. Ou seja, preocupa-se com as consequências da ação didática, sobretudo o que esta pode promover em termos de formação e desenvolvimento humano do sujeito (seu desenvolvimento emocional, afetivo, cultural, intelectual, cognitivo); a formação de valores etc. (FIORENTINI, 2008, p. 50)

¹¹ Visa proporcionar ao futuro professor o domínio do campo conceitual da Matemática historicamente produzido, sendo que esta formação limita-se ao domínio técnico-formal e, na melhor das hipóteses, enciclopédico da Matemática. (FIORENTINI, 2008, p.51)

ensino¹². Esses conhecimentos se configurariam no eixo central da formação dos saberes da docência, pois interligaria de forma intencional e problematizadora o saber matemático, que é objeto de ensino-aprendizagem, e os saberes didático-pedagógicos e curriculares, incluindo aí também o sentido educativo/formativo subjacente à prática escolar que acontece no ensino e na aprendizagem desses conteúdos.

Para Fiorentini (2008), essas avaliações valorizavam, por um lado, os saberes do domínio técnico-formal e procedimental da Matemática e, por outro, o domínio de aspectos didático-pedagógicos e legislativos. Conta-nos ele que essas provas foram extensas, com enunciados longos, tendo-se menos de 3 minutos para se resolver cada questão. Cobravam-se dos candidatos certo treinamento e certas habilidades na resolução de questões técnico-formais da Matemática, não dando condições de êxito, nem mesmo aos recém-formados. Além disso, nas provas de títulos, somente foram considerados os títulos “nas disciplinas de objeto de inscrição”, não pontuando mestrados e doutorados em Educação ou Educação Matemática.

Avaliações de professores, como essas realizadas pela Secretaria de Educação de São Paulo, também influenciam os discursos normatizadores sobre a formação docente, principalmente porque tais avaliações privilegiam um perfil de professor com conhecimentos técnico-científicos de Matemática e desconsidera os conhecimentos didático e pedagógico de Matemática escolar. Diante deste fato, acreditamos que tais provas sinalizam para que se faça uma formação docente pautada no conhecimento técnico, em oposição ao conhecimento didático-pedagógico da Matemática escolar, o que curiosamente se distancia completamente dos discursos defendidos em muitos documentos educacionais que dizem prezar pela associação simbiótica entre teoria e prática.

Impressionante verificar como políticas educacionais legislativas se contradizem em seus discursos pregando uma coisa e exigindo outra. Dizem prezar a não-dissociação de teoria e prática, abominando tendências tecnicistas, mas, quando avaliam, é justamente o desempenho no setor puramente técnico, com ênfase no fazer pragmático que levam em consideração.

Cardoso (2009), ao analisar os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio PCNEM/99, seu complemento PCNEM+/Plus e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/06), conta-nos que esses documentos trazem tendências utilitaristas.

¹² O qual compreende, no caso da Matemática escolar: o conhecimento *compreensivo* da Matemática a ser ensinada e aprendida na escola; o conhecimento didático pedagógico da Matemática escolar; e o conhecimento curricular da Matemática escolar.

A autora chega a essa conclusão por meio de indícios encontrados em “outros documentos”¹³, que ela precisou analisar após a primeira leitura de seus objetos de pesquisa (PCNEM/99, PCNEM+/02, DCNEM/06). Entre os “outros documentos” estão a Constituição de 1988 e a LDB/96, e neles se concretizaram os primeiros indícios neoliberais, principalmente porque os discursos presentes nesses documentos eram seguidos hierarquicamente nos documentos que constituíam seus objetos de pesquisa.

Segundo Cardoso (2009), percebe-se nesses discursos uma preocupação constante com uma educação que promova formação para o mercado de trabalho e, para a autora, tornou-se explícito que os PCNEM/99, PCNEM+/02, DCNEM/06 estão pautados na construção de competências e habilidades, vislumbrando todo o aspecto utilitarista da racionalidade técnica¹⁴, o que leva a autora a crer que a formação instituída nos documentos por ela analisados também sinalizam para uma formação exclusiva para o trabalho.

Poderíamos questionar a autora sobre esse resultado, pois os documentos pregam não somente uma formação para o trabalho, mas também uma educação voltada para a cidadania. Contudo, Cardoso (2009) faz uma análise sobre isso e verifica que, nos PCNEM/98 e PCNEM/Plus/02,

“a relação entre Matemática e cidadania é feita por meio da tecnologia. O aluno só pode exercer sua cidadania se tiver preparo para a sociedade tecnológica, de produção pós-industrial (conforme o trecho de nº 48, transcrito dos PCNEM/99, na segunda dimensão de análise). A tecnologia também prepara para o trabalho (conforme o trecho nº 44). Porém, tecnologia não significa apenas a utilização de máquinas, e sim o emprego da Matemática como um saber tecnológico (o que é reforçado nos trechos de nº 33, 34, e 43). A noção de competência, de acordo com Ramos (2001), veio das teorias econômicas, como princípio de formação que valoriza a eficiência produtiva do trabalhador, para a Educação, como princípio de formação para a cidadania. (...) O cidadão competente é eficiente e adaptável aos novos modos de produção capitalista e, portanto, passível de gerar mais lucros econômicos.” (CARDOSO, 2009, p. 182)

Declara-se aqui mais uma vez a vontade neoliberal de formar cidadãos exclusivamente para as exigências do mercado de trabalho ou, como nos conta Tuppy (1998), a vontade de formá-los em capital humano, de modo que apenas os mais adaptáveis sobressaíam e assim mantivessem ativo o sistema capitalista.

¹³ A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988); a LDB/96 - Lei 9394/96 (BRASIL,1996); O PNE/01 — Plano Nacional de Educação — Lei 10178/01 (Brasil,2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CEB/CNE nº 15 de 01/06/199^a e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2004)

¹⁴ À luz de Cardoso (2009), entendemos racionalidade técnica como um pensamento que invade Educação, em todas as suas dimensões, e é apontada como racionalidade característica da sociedade pós-industrial. Neste pensamento existe uma predisposição em privilegiar os aspectos utilitários da técnica.

A partir desses autores e do que foi exposto em políticas legislativas, podemos perceber que existe uma aproximação, tanto por parte de pesquisas acadêmicas que tratam da formação de professores quanto por parte de algumas legislações, de discursos que tentam normatizar o fazer do professor. Essa aproximação discursiva pode ser evidenciada pelo recorrente uso de termos-chave como flexibilidade, competência e relação teoria e prática.

Esses termos são impostos e seguidos como norma graças ao cenário de mudança e transformação no qual a sociedade está inserida.

Nesse cenário, há empresários que se utilizam das normas e suas (re)normatizações para criar sujeitos disciplinados capazes de manter o sistema capitalista vivo, por meio da captura do poder/saber disciplinar, e vice-versa, bem como há pesquisadores que se utilizam das normas e das suas (re)elaborações para o desenvolvimento do sujeito no sentido de tentar proporcionar um pensamento crítico para a libertação das imposições postas por este sistema que só preza a própria sobrevivência, vivendo às custas da exploração da matéria-prima e dos sujeitos sociais.

A nosso ver, existe a preocupação por parte de alguns pesquisadores em estabelecer condições formativas para que os sujeitos estabeleçam uma relação reflexiva e dialética sobre o trabalho. Contudo, essa preocupação aparentemente não se apresentou nas práticas sociais das políticas públicas até aqui observadas, pois não proporcionam tempo para a reflexão e trazem contradições em seus discursos acerca de uma pretensa simbiose entre teoria e prática.

Diante desse cenário de conflitos e tensões, em que o maior objeto de observação foi o trabalho do professor e a sua formação, tornou-se necessário evidenciar a relação existente entre os discursos normatizadores que direcionam o trabalho industrial, que tende, em suma, a fazer a formação do sujeito de acordo com as necessidades mercadológicas, e os discursos legislativos, que direcionam a formação e a prática docentes.

Assim sendo, no próximo capítulo faremos a análise dos 10 documentos legislativos citados nas páginas 17 e 18 desta pesquisa.

CAPÍTULO III
UMA POSSÍVEL ANÁLISE: olhando as legislações.

Nesse capítulo, evidenciaremos a relação existente entre os discursos normatizadores que formam para o trabalho nos setores industrial e os discursos legislativos que direcionam a formação docente.

Para tanto trouxemos ao leitor trechos das legislações analisadas, indicando a adesão de seus elaboradores a tendências neoliberais. Tendências essas que, no cenário aqui analisado, tentavam induzir uma formação docente de maneira a atender necessidades mercadológicas.

Para a seleção de tais trechos, destacamos termos-chave que se faziam também presentes nas normatizações trabalhistas que formavam e transformavam os trabalhadores no setor industrial, quais sejam: competência, flexibilidade e a relação teoria e prática.

Como já afirmamos na introdução, analisamos os seguintes documentos:

- Resolução CNE/CEB 02/1997 - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.
- Resolução CNE/CP 01/1999, 30/9/99 - Dispõe sobre o Instituto Superior de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o artigo 9, §2º, alínea “C” e “H” da lei 4.024/61, com a redação dada pela lei 9.131/95.
- Decreto 3.276/99, 6/12/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
- Decreto 3.554/00, de 07/08/2000 - Dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Parecer 09/2001- Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Parecer CNE/CP 027/2001- Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Parecer CNE/CP 028/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.

- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.
- Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos Cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Parecer CNE/CES 1302/2001 de 05/12/2001- Dispõe sobre Diretrizes curriculares para o curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

Esses documentos foram aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação após a publicação da LDB/96 e, a nosso ver, são documentos que sinalizam para um direcionamento da formação do perfil dos professores que atuarão no cenário educacional do país.

O Brasil, no final do século XX e início do século XXI, esteve marcado pelos discursos que apontavam para mudanças no setor de formação de professores, bem como por políticas educacionais de caráter neoliberal. Essas políticas pretendiam uma formação que valorizasse a mobilização contínua de saberes disciplinares e pragmáticos de forma a atender as necessidades impostas pelo setor econômico e pelo mercado de trabalho em transformação constante, como já dito nos capítulos anteriores.

Percebemos em algumas legislações que direcionam a formação docente, como a LDB/96 e PNE/2001, normatizações que induziam o profissional da educação a buscar por titulações mais elevadas a fim de permanecer realizando seu trabalho. Tal trabalho, no cenário da década de 1990, estava sendo muito discutido, pois os discursos hegemônicos pareciam acreditar que a educação poderia mudar a situação econômica do país e, conseqüentemente, a desigualdade social.

Nos documentos analisados, a valorização de graus mais elevados de estudo para a formação docente também se fez presente.

Primeiramente a Resolução CNE/CP 02/97 normatizou a busca por níveis mais elevados de qualificações profissionais. Esse documento estabeleceu programas especiais de formação pedagógica destinados somente àqueles que já possuíam o ensino superior em áreas específicas. Em outras palavras, esta legislação promoveu privilégios a alguns sujeitos que já possuíam o nível superior para atuar como docente independente de qual tinha sido sua graduação.

Esse privilégio dado aos que já possuíam nível superior em áreas específicas foi concedido mediante o discurso de ser necessário suprir “a falta nas escolas de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades...” (Cf. BRASIL, 1997c. Art. 1º parágrafo único), bem como pela presença de discursos hegemônicos que defendiam que o aumento do grau de escolaridade promovido pela educação de qualidade poderia trazer melhorias econômicas e a consequente redução da desigualdade social.

A Resolução 02/97 forçava aqueles que não tinham titulação em licenciatura a buscar por ela, a fim de garantirem a permanência em seus locais de trabalho.

Essa ação legislativa dando privilégios aos especialistas já formados em nível superior apontava também para a valorização de saberes utilitários e específicos da formação pedagógica, não valorizando campos mais amplos da formação docente, como os filosóficos. Essa valorização dos campos específicos do conhecimento é ressaltada quando no artigo 3º dessa mesma resolução sugere-se que os cursos de formação pedagógica a estruturarem em três núcleos: contextual, estrutural e integrador. Esses núcleos, segundo o documento, deviam enfatizar “métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta” bem como a resultados advindos dos “problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino”. (Cf. BRASIL, 1997c).

Assim sendo, podemos considerar que a formação pedagógica sugerida por essa legislação tende a fazer com que esses futuros profissionais utilizem suas vivências e experiências para otimizar o processo de mobilização de saberes utilitários e pragmáticos para a sua atuação profissional.

No entanto, não podemos esquecer aqui da possível atuação do imponderável humano que, mesmo diante da atuação normatizadora da legislação, traz a re-significação da formação docente pretendida pela Resolução 02/97. Ou seja, a atuação do imponderável ocorrida em situações de trabalho poderá fazer com que os profissionais da educação possam ir além das normatizações pragmáticas pretendidas e impostas pela legislação.

Podemos também dizer que as normatizações legislativas para instituir uma formação pedagógica docente, instauram o aligeiramento nesse setor trabalhista, visto que no artigo 10 dessa resolução se estabelece a equivalência entre a titulação recebida por um concluinte dos programas de formação pedagógica (com duração de 540 horas) e um sujeito que cursou a licenciatura plena.

Art. 10 - O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena. (BRASIL, 1997c).

Além de se promover uma formação que preza pela formação utilitarista e aligeirada, podemos dizer também que essa legislação instaurou nesses novos formandos a necessidade sempre constante de buscar por saberes disciplinares sempre (re)novados.

O Parecer 09/2001 que institui diretrizes para formação docente em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena, para atuação na educação básica, organiza seu discurso de modo a trazer uma análise do cenário educacional nos anos 1980 e 1990.

Nesta organização discursiva, verificamos a presença de discursos neoliberais sobre a necessidade de mudar a maneira de se promover a formação profissional docente, pois segundo o documento essa formação “manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade”.

A democratização do acesso e a melhoria da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. **O avanço e a disseminação da tecnologia da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados.** Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e **participa da economia mundializada**, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado e mobilizado a sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas (...), visando à melhoria da Educação Básica. **Entre as inúmeras dificuldades** encontradas para essa implementação **destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade**, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- Orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos.
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos.
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.
- Incentivar atividades de enriquecimento cultural.
- Desenvolver práticas investigativas.
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares.

- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio
- Desenvolver hábito de trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 3-4, Grifo nosso).

Além dos indicativos neoliberais de atrelar educação a economia e conseqüentemente ao setor de produção mercadológica, os apontamentos presentes nesse documento sinalizam para uma necessidade de mudanças na atuação profissional do professor, que levam esse trabalhador a buscar novos saberes e novas habilidades. Tais saberes pretensamente farão desse profissional não mais o detentor e transmissor do conhecimento, mas sim um orientador e mediador de saberes que também podem ser mobilizados pelos meios de comunicação e informação tecnológica.

Além desse trecho do documento indicar uma relação intrínseca entre a educação e a economia internacionalizada, outro fato que chamou nossa atenção na atividade de trabalho atribuída aos professores foi a necessidade de esses profissionais desenvolverem o hábito de trabalhar em equipe. Esse discurso também se adequa àqueles propagados pelo sistema de mercado atual sob regência do modelo de organização de trabalho toyotista.

Além de, como visto acima, seguir padrões discursivos utilizados com eficácia em setores industriais, “A Proposta de Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica Brasileira”, ou seja, o Parecer 09/2001, sugere para a formação docente o acompanhamento de algumas legislações e diretrizes instituídas para o setor educacional.

“a proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e as suas modalidades, bem como recomendações constantes do Parâmetros Curriculares para educação básica elaborado pelo Ministério da Educação.” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Segundo Cardoso (2009), em algumas dessas legislações e diretrizes, como a LDB/96, e PCNEM/99, existem tendências neoliberais que visam a uma formação voltada exclusivamente para o trabalho com tendências utilitaristas, que em suma tendem a fazer a manutenção de um mercado que sobrevive à custa da exploração que os sujeitos fazem do seu próprio ser e da natureza que os rodeia (ROSA 2004, TUPPY 1998, ANTUNES 2000, 2004).

No Parecer CNE/CES nº 1302/2001, que dispõe “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura” (Cf. Brasil, 2001d) é ressaltada a importância da formação matemática para a inserção de sujeitos no mercado de trabalho

“As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático, tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade

de resolver problemas, **fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.** Conseqüentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexível para acomodar esse largo campo de interesses.” (BRASIL, 2001d, p.1)

Nesse trecho do Parecer é explicitado que a formação matemática potencializa os sujeitos para atuação no mercado de trabalho, o que reforça a nossa crença de que as legislações tendem a propor uma formação voltada permanentemente para necessidades econômicas.

Segundo esse documento, um curso de Bacharelado em Matemática deve garantir que seus egressos tenham as seguintes características:

“Uma sólida formação de conteúdos de Matemática. Uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (BRASIL, 2001d, p. 3)

Esse encaminhamento discursivo nos permite conjecturar que a formação matemática instituída pela legislação é necessária somente porque promove, antes de mais nada, o desenvolvimento nos setores de trabalho. Principalmente porque esse saber disciplinar, a Matemática, se tornou utilizado em muitos setores profissionais. Em outras palavras, sendo a Matemática uma ferramenta útil para atuação em outros setores de trabalho, o sujeito, individualmente, com essa formação e domínio desse saber, tem possibilidades de ocupar outras *posições no mercado de trabalho*, que vão além *do ambiente acadêmico*. Fica assim explícito, nesse trecho do documento, a tendência utilitarista dada à formação matemática.

Além dos indicativos legislativos de se promover uma formação docente que atenda às novas necessidades econômicas, verificamos também nesses documentos discursos normatizadores que se voltam para a relação teoria e prática. Esses discursos também se fazem presentes no modelo de organização de trabalho como taylorista e toyotista.

Na Resolução CNE/CP 02/97, Art. 1º, temos a sinalização para uma formação pedagógica docente em nível superior que prioriza lugares e formação específica como segue.

“A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, **será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecida por esta Resolução.**

Parágrafo único - **Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades**, em caráter especial.” (BRASIL, 1997c. Grifo nosso).

No artigo 2º desse documento, podemos verificar que os programas especiais para a formação pedagógica são destinados apenas àqueles que já têm uma titulação específica em nível superior, pois, como podemos verificar,

“O programa especial a que se refere o art.1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam a sólida base de conhecimento na área de estudo ligada a essa habilitação.” (BRASIL, 1997c . Grifo nosso).

Esse artigo indica, entre outras coisas, a dissociação entre conhecimento pedagógico e específico. Afirma que para formar professor bastaria se realizar uma sobreposição simplista da parte pedagógica adquirida em “cursos especiais” e da “sólida base do conhecimento” proveniente de cursos outros – que não os de licenciatura – tais como engenharias e bacharelados em geral.

No artigo 3º da Resolução 02/97, verificamos que a “*formação pedagógica*” – aquela que se acredita ser necessária aos futuros professores que serão formados pelos programas especiais de formação docente – deve respeitar uma estruturação curricular articulada nos núcleos que priorizam a compreensão contextual do ensino e aprendizagem referente à *prática de escola e métodos do processo de ensino e aprendizagem*.

“...Os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos.

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino e aprendizagem referido à **prática de escola**, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes...

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, **os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.**” (BRASIL, 1997c , grifo nosso).

Não é difícil perceber, neste trecho, que essa resolução tende a promover uma formação pedagógica que atenda aos aspectos referentes à **contextualização da prática de escola e aos métodos de ensino e aprendizagem**, o que pode levar a uma formação pontual e pragmática, principalmente quando se tem como formandos especialistas de áreas específicas.

Quanto ao aspecto da profissionalização, podemos interpretar que, sendo essa resolução um documento que dispõe sobre *programas especiais de formação pedagógica*, os formandos que não têm formação nesta área passarão a ser “*habilitados*” legalmente a exercerem a docência se participarem desses programas especiais que valorizam habilidades práticas e metódicas, não se pronunciando, até então, sobre as considerações referentes aos

conhecimentos teórico-filosóficos também característicos dos fundamentos do conhecimento e do seu ensino.

Porém, no parágrafo 1º do artigo 4º, é proposta a simbiose entre teoria e prática.

“... deverá garantir a **estreita e concomitante relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.” (BRASIL, 1997c, grifo nosso).

Isso nos faz pensar que poderia existir uma vontade legislativa em se valorizar também o conhecimento teórico no processo de formação. Contudo, no parágrafo 2º desse mesmo artigo a resolução estabelece *ênfase à metodologia específica das habilitações pretendidas*: “será concedida **ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática** do programa e a posterior sistematização de seus resultados.” (BRASIL, 1997 c, grifo nosso).

O artigo 4º da resolução estabelece a necessidade de se priorizarem os aspectos da prática em detrimento dos teóricos. Tal priorização se dá também por meio da divisão do tempo de formação. “**Programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas**, incluindo a **parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas**.” (BRASIL, 1997c).

O golpe final em uma possível simbiose entre teoria e prática ocorre no artigo 5º, parágrafo único desse documento:

“Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendem habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização com a capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular...” (BRASIL, 1997).

Em outras palavras, interpretamos que as práticas que obtiveram resultado na aprendizagem poderiam ser utilizadas sem reflexões maiores e sem serem amparadas nas teorias pedagógicas atuais, bem como em reflexões sobre seus fundamentos.

Ainda no artigo 8º dessa resolução é ressaltado que a parte teórica destinada à formação pode ser oferecida utilizando metodologias semipresenciais, como podemos observar:

“A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º(...). (BRASIL, 1997c)”.

O ato de ressaltar a prática e os aspectos metodológicos para preparar a formação docente nos soa como a valorização do conhecimento adquirido na “prática e para a prática”, e ao mesmo tempo a desvalorização dos aspectos teóricos da formação docente que, como salienta o documento, pode ocorrer inclusive a partir de metodologias de ensino teórico

semipresenciais. Ou seja, há uma tendência em pautar tal ensino pela tecnologia. Ficam em aberto os modos de condução de tais cursos, sejam eles presenciais ou semipresenciais, o que acarreta possibilidades de formações que não priorizem a reflexão crítica sobre a teoria.

Essa formação aponta para uma consagração das ações que salientam a eficácia das práticas que poderão levar à otimização dos processos de ensino e aprendizagem, com métodos já estruturados por teorias aplicadas sem reflexões maiores diante do cenário em mudança.

Essa possível valorização dos saberes que “dão certo na prática”, que pulam etapas, saberes que, depois de estruturados, se fazem poder nas relações sociais, pode, como já foi salientado por Pimenta (2006) e Cardoso (2009), acarretar uma formação pontual regada pelo pragmatismo.

Na Resolução CNE/CP 01/99, que direciona o funcionamento dos Institutos Superiores de Educação, a dissociação entre formação pedagógica e específica está novamente colocada.

No Art. 1º dessa Resolução, é especificado que o ISE deverá ter “*caráter profissional*”, *visar a uma formação continuada e complementar para o magistério da educação básica*, bem como *sediar diferentes programas e cursos de formação docente*.

“Os institutos superiores de educação, **de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica**, podendo incluir os seguintes cursos e programas.

I - cursos normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas especiais de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de suas especialidades, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica;” (BRASIL, 1999a grifo nosso).

Pode-se observar, no item quatro desse artigo, a continuidade da dicotomia entre formação pedagógica — que forneceria métodos de ensino a serem aplicados em situações práticas — e a formação específica, que estaria apoiada na “sólida base do conhecimento”. Nota-se que no período em que foi elaborada essa resolução, as pesquisas acerca da formação de professores já apontavam a necessidade de superação daquela dualidade, como podemos observar, por exemplo, em Soares et al (1997). A dissociação entre a formação pedagógica e a específica implica, portanto, em outra dissociação entre a teoria e a prática. Porém, no artigo

primeiro dessa mesma resolução, encontramos um discurso contraditório com o que acabamos de analisar acima. Nele, há a solicitação para que os cursos e programas ministrados nos ISEs se responsabilizem pela *”articulação entre teoria e prática”*, *“ampliação dos horizontes culturais dos professores”*, bem como pelo *“aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e da prática profissional”*.

Essas solicitações ficam explícitas nessa resolução quando é ressaltado no artigo 1º que os cursos e programas dos Institutos Superiores de Educação observarão, na formação de seus alunos:

- I - a articulação entre teoria e prática valorizando o exercício da docência;
- II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;
- III - o aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;
- IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.” (BRASIL, 1999a)

Já no parágrafo 2º, artigo 4º, do Decreto 3276/99, é ressaltada a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação docente:

“qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar a estreita articulação com os sistemas de ensino, essencialmente para a associação teoria-prática no processo de formação”. (BRASIL, 1999b)

Ainda sobre a relação entre teoria e prática, o Parecer 09/2001 afirma que nos cursos de formação docente, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos, quais sejam, um em que o futuro professor receberia os conhecimentos em sala de aula, enquanto aluno, e o outro no qual atuaria em atividades de estágio.

“O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teórico, acadêmico, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar seus conhecimentos em prática.” (BRASIL, 2001a, p.22 e 23)

Assim, a ideia que o documento nos passa é que deve ser superada a visão de o estágio ser um espaço reservado apenas à prática, e a sala de aula dos centros de formação, um espaço reservado à teoria, o que implicaria, a nosso ver, um diálogo com as necessidades de se integrar simbioticamente a teoria e a prática.

O artigo primeiro, §2º da Resolução CNE/CP nº 01/99 estabelece que o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos

institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a **capacitar** profissionais a:

“I - conhecer e dominar conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos.

II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino.

III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos.

IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características socioculturais e psicopedagógicas;

V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.” (BRASIL, 1999a).

Em face desse artigo da Resolução CNE/CP nº 01/99 podemos dizer que, em sua formação, os professores recebem várias incumbências que ampliam o quadro de exigências a serem cumpridas por esses futuros profissionais da educação, principalmente quando no Art. 6º dessa mesma Resolução encontramos os seguintes dizeres.

“I - Na formação para educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-linguístico.

II - Na formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos.” (BRASIL, 1999a)

Além da imposição de uma formação docente voltada a um trabalho que atenda às necessidades pragmáticas alinhadas às necessidades mercadológicas e da imposição legislativa de se promover interação entre teoria e prática, não fica difícil perceber que esses documentos também pedem por uma ampliação do trabalho efetivo do profissional de educação.

Essa ampliação, a nosso ver, sinaliza para que as instituições formadoras, e os sujeitos nelas formados, tenham um perfil flexível.

No decreto 3276/99¹⁵, artigo 2º, verificamos que os cursos deverão ser organizados de modo a atingir requisitos como:

“I - **compatibilidade com a etapa da educação básica** em que atuarão os graduandos;

II- **possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir** aos graduandos **a atuação em outras etapas da educação básica;**

¹⁵ Decreto que dispõe sobre a formação docente em nível superior para atuar na educação básica.

III - formação básica comum, com concepção **curricular integrada**, de modo a assegurar as **especificidades do trabalho** do professor na **formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento**;
IV - articulação entre cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.” (BRASIL, 1999b)

No item I é solicitado que as instituições se organizem de modo que o curso de formação seja compatível com a etapa da escolaridade em que o graduando irá atuar. No entanto, os itens II, III e IV pedem que essas instituições promovam uma formação integrada entre as áreas de atuação profissional. Isso requer certa flexibilização das instituições formadoras, uma vez que elas devem se organizar de maneira segmentada e ao mesmo tempo promover a interligação dessas etapas segmentadas.

No caso dos profissionais a serem formados podemos seguir o mesmo raciocínio. A legislação institui uma formação em etapas segmentadas e em seguida impõe a necessidade de esses futuros formandos visarem ao domínio de atuação em outras etapas. Curioso verificar que esse documento não disponibiliza encaminhamento para o modo de se promover a integração das diferentes etapas segmentadas da escolaridade, deixando a responsabilidade para as instituições formadoras, cedendo-lhes convenientemente “autonomia” para elaborar seus currículos e plano pedagógicos, como visto na LDB/96.

Podemos dizer também que a flexibilização instituída pela legislação nos faz pensar em uma formação que promova um perfil profissional polivalente.

Assim a flexibilidade sugerida na formação do professor em nível superior conduz esses futuros profissionais a mobilizar saberes que poderão ser utilizados para uma atuação polivalente nas diferentes etapas da escolaridade educacional.

A necessidade de promover flexibilização nas atividades de formação profissional dos professores está presente também no Parecer CNE/CP 09/2001. É ressaltado que um dos problemas da formação docente é o fato de que ela “*fica geralmente restrita a preparação para regência em sala de aula*” (Cf. BRASIL, 2001a, p. 22), sendo necessário, para sanar este problema, ampliar o cenário de atuação desses profissionais, ou seja, prepará-los para outras dimensões da atuação profissional, como, por exemplo, induzir esses profissionais a participarem das elaborações de projeto educativo da escola de modo a integrar a comunidade escolar, que não se limita somente ao ambiente escolar, mas também a sociedade que os rodeia.

A ampliação dos afazeres docentes obriga esses futuros profissionais não somente a serem mais flexíveis ao executar sua prática, mas também exige deles a mobilização de novos

saberes, bem como a criação de modos de atender às necessidades que surgem no cenário em constante transformação.

Ao falar de “competência profissional e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” o parecer 09/2001 explicita vários quesitos que julga pertinentes para a formação do professor, e o primeiro deles sugere que o professor adquira uma postura que se adapte as mudanças frequentes, sugerindo para tanto uma postura flexível.

- . **Utilizar as diferentes fontes de veículo de informação adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para as mudanças**, gosto pela leitura e empenho profissional no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- . Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- . Utilizar conhecimento sobre organização, gestão e financiamento do sistema de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referente à educação. (BRASIL, 2001a, p. 44).

Assim sendo, podemos dizer que o termo flexibilização é exaltado na legislação analisada e tende a fazer com que o profissional mobilize saberes novos, que, por sua vez, tendem a se cristalizar em métodos simplistas e otimizados, considerando o pouco tempo de reflexão crítica dado aos professores em formação, bem como aos professores em atuação profissional.

Chamou nossa atenção na análise desses documentos a preocupação, de alguns deles, em inserir nas diretrizes de formação docente o termo *competência*.

O Parecer CNE/CP 09/ 2001 defende que a *competência seja concepção nuclear* para a formação docente (Cf. BRASIL, 2001a, p. 29), bem como afirma que

“conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias a atuação profissional, b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão escolar de formação.” (PARECER 09/2001a, p. 36).

Esse documento salienta também que na perspectiva de formação profissional é invertida

a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatória e respectivas cargas horárias, **o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.** (BRASIL, 2001a, p. 51).

Ocorre neste documento a sugestão de que as diretrizes formadoras de professores para a educação básica centre-se em dois princípios, quais sejam:

- Concepção de competência como concepção nuclear para orientar a formação de professores;
- É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; (BRASIL, 2001a, p. 29).

Isso nos leva a pensar que esse Parecer em específico incita os órgãos responsáveis a procurarem as competências necessárias à formação docente e, em seguida, a fazer com que os profissionais e futuros profissionais mobilizem competências diversas e variadas.

A Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 4º, também se pauta nessa busca e mobilização de competência para a formação docente

Na concepção, no desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional;
 II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º. O projeto pedagógico de cada curso, considerando o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. (BRASIL, 2002a).

Após verificarmos esse uso indiscriminado do termo competência por esses dois documentos que visam a instituir diretrizes para a formação de professores, fomos levados a buscar pela origem e conceituação desse termo que, de acordo com o Parecer 09/2001, deve ser considerado como diretriz orientadora da reforma sugerida na formação de professores.

Na busca pelo termo competência olhamos para Perrenoud (1999) e Cardoso (2009), autores que exploraram esses discursos em algumas de suas obras.

Perrenoud (1999) faz indicativos de que o conceito de competência é pragmático, pois remete o sujeito — que mobilizará a competência — a articular saberes pertinentes para

satisfazer objetivos a serem atingidos nos contextos dados. Após essa articulação e mobilização de saberes o sujeito individualmente transforma-os em *habittus*¹⁶.

Cardoso (2009) conta-nos que o termo competência foi apropriado da teoria da economia e da psicologia e, à luz de Ramos (2001), afirma que na primeira apropriação “*visava-se a formatar trabalhadores para desempenhar produção de acordo com o modo de produção vigente*” (Cf. CARDOSO, 2009, p. 93), e na segunda, a noção de competência sai da psicologia para a sociologia do trabalho a fim de atualizar a noção de qualificação. Em outros termos, a palavra competência, segundo a autora, veio para atualizar a expressão qualificação profissional.

Cardoso (2009) esclarece que a noção de qualificação veio do pós-guerra, denotando “bem estar social”, com intuito de organizar as capacitações de trabalho na produção de bens. Assim a qualificação não dependia somente das capacidades individuais dos trabalhadores, mas também de sua formação e de sua experiência. Nessa vertente, ocorria hierarquia de posto de trabalho. Os diplomas e o ensino profissional ficavam organizados com a noção de qualificação.

Segundo essa autora, tal noção se consolidou na organização do modo de produção fordista-taylorista.

Cardoso (2001) ressalta que qualificação não é necessariamente o mesmo que competência, pois esta valoriza a eficiência produtiva do trabalhador individualmente, o que inclui os saberes, o saber fazer, os atributos pessoais, a potencialidade do trabalhador, os seus desejos e valores, sua autonomia, responsabilidade, polivalência, comunicabilidades, etc. Assim, para Cardoso (2009),

“Pode-se interpretar a competência como um conjunto de saberes e habilidades que capacitam o trabalhador para uma atividade. Assim a competência não é garantida por diploma. Ela é um atributo individual e, como tal, é associada à autonomia do indivíduo, pode ser negociada como um bem individual, no mercado de trabalho. Uma vez que desvincula o saber-fazer profissional do conjunto de conhecimento de uma classe profissional, a noção de competência deixa o trabalhador e o empregador livres das exigências de classe, como por exemplo, a exigência de um diploma, o contrato de trabalho etc. O trabalhador passa a ser autônomo, no sentido de poder dispor de suas aptidões independente de acordos classistas. Isso coincide com os interesses de empresários e empresas do modo capitalista atual - o neoliberal.” (CARDOSO, 2009, p. 94).

¹⁶ O autor utiliza a palavra *habittus* sob a luz de Bourdieu (1979) significando “*pequenos lotes de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas às situações sempre renovadas, sem jamais constituir em princípios explícitos*”. Ou ainda, *habittus*, como um “*sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integrado a toda experiência passada, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma*” (Cf. PERRENOUD, 1999, p. 24).

Assim sendo, temos a normatização acerca da mobilização de competência sendo instituída no cenário de formação de professores, normatização essa que tende a visualizar esse profissional como mercadoria, ou ainda um capital humano.

Diante dos ditos podemos dizer que nossa análise evidencia a relação entre os discursos normatizadores do mundo do trabalho e os discursos normatizadores legislativos que se instauram para promover a formação docente.

Esta relação se fez presente pelos discursos acerca de competência, flexibilidade, relação teoria e prática, bem como pela formação voltada para o trabalho de modo a atender às demandas de um sistema mercadológico em expansão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10º ed., 2008.
- ATUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ATUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a Metamorfose e a Centralidade do Mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 7º ed., 2000.
- BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: Concepções e Experiências de futuros professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Campus- Rio Claro, 2001.
- BAUMAM, A. P. P. **Característica da formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental com foco nos cursos de pedagogia e matemática**. 2009, 241f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Campus- Rio Claro, 2009.
- BAZZO, V. L. **Os Institutos Superiores de Educação Ontem e Hoje**. (17 p.)
Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2163/1815>. Acessado em 22/12/2009.
- BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: LDB 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional 1996.
- _____, MEC – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais/ Introdução**. Brasília: MEC, 1997a.
- _____, MEC – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais/ matemática**. Brasília: MEC, 1997b.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997c - **Dispõe sobre os programas especiais de formação de docente para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio** - Disponível em: http://portalmec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em 20 dez 2009.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de setembro de 1999a - **Dispõe sobre o**

Instituto Superior de Educação - Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_99.pdf>. Acesso em 20 de dez 2009.

- _____, Presidência da República, casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº3.276 de 06 de dezembro de 1999b - **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em 20 dez de 2009.
- _____, Presidência da República, casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 3.554/00, de 07 de agosto de 2000 - **Dá nova redação ao §2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.** Disponível em :<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em 20 dez de 2009.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001a - **Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 20 de dez 2009.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 27 de 02 de outubro de 2001b - **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em 20 de dez 2009.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 28/2001 c - **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 20 de dez 2009.

- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CES 1302/2001 de 06 de novembro de 2001d - Dispõe sobre **Diretrizes curriculares para o curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/pareceres/2001/par_2001_1302_CNE_CES_diretrizes_curriculares_matematica.pdf >. Acesso em 20 de dez de 2009.
- _____, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: PNE/01.** Brasília: Congresso Nacional, 2001e.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1 de 01 de fevereiro de 2002a – **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 20 de dez 2009.
- _____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2002 de 19 fevereiro de 2002b – **Institui a duração e a carga horária dos Cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf >. Acesso em 20 de dez 2009.
- BRITO, A. J.; ALVES, F. T. O. Profissionalização de Saberes docente: análise de uma experiência em formação inicial de professores de matemática. In: NACARATO, A. M. e PAIVA, M. A. V. (Org). **A formação do Professor eu ensina matemática: perspectiva e pesquisa.** Belo horizonte: Autêntica, 2008, p. 27-42.
- BRITO, A. J. **Geometrias não-euclidianas: Um Estudo Histórico-Pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, p. 164–170, 1995.
- BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997, p.147-167.
- CARDOSO, V. C. **A Cigarra e a Formiga: Uma reflexão sobre a Educação Matemática Brasileira da Primeira Década do Século XXI.** 2009, 106f. Tese (Doutorado) - Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2009.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação de professores de**

- Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de letras, 2003, p.19-50.
- FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: Um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em Revista.** Dossiê Educação Matemática. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, nº 36, p.137-160, 2002.
 - _____. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. In: **Bolema**, Rio Claro. Ano 21, n.29, p.43-70, 2008.
 - FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** São Paulo: Loyola, 8ª ed, 2002a.
 - _____. **As Palavras e as Coisas.** São Paulo: Martins, 10ª ed., p. IX – XXII e p. 1-21, 2007.
 - _____. **Arqueologia de Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves-6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.
 - FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida á Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade.** Campinas: Revista de Ciências da Educação, vol. 24 n.82, p. 93–130, 2003.
 - FUTATA, M. D. A. “Breve análise sobre o toyotismo: modelo japonês de produção” In: **Revista Espaço acadêmico** – nº 47 Abril 2005. Site: WWW.espaçoademico.com.br/index acessado em 20/06/2009.
 - GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. N. 9, p.51-75, 1998.
 - GARNICA, A. V. M. **Fascínio da técnica, Declínio da Crítica: Um Estudo sobre a Prova Rigorosa na Formação do professor de Matemática.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Campus- Rio Claro, 1995.
 - MARKET, W. **Trabalho, Comunicação e Competências: Contribuição para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo.** Campinas: Autores Associados, 2004.
 - MARX, K. **O Capital: O processo da de Produção Capitalista.** São Paulo: Nova Cultura. 1988.

- MELO, M. V. **Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática na Unicamp:** um estudo histórico a partir de teses e dissertações. Dissertações (Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação, 2006.
- MEZAMO, J. C. **Gestão da Qualidade na Escola:** Princípios Básicos. São Paulo: Terra, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação.** São Paulo: Parábola editorial, 37-54, 2008.
- NASCIMENTO, A. E; BARBOSA, J. P. **Trabalho História e Tendências.** São Paulo: Ática: 2003.
- PEREIRA, J. E. D. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente:** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p.109-125.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes, 1999.
- GÓMEZ, P. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSA, M. I. **Usos de si e testemunhos dos trabalhadores: com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação Produtiva.** São Paulo: Letras& Letras, 2004.
- _____ . **Trabalho, Subjetividade e Poder.** São Paulo: Edusp, 1994.
- _____ . Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. **Revista, Pró-posições.** Campinas, vol.11 nº5 (32), p. 51-60, julho 2000.
- _____ . Do Governo dos Homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & Sociedade.** ano XIX, nº 64, p. 130–147. setembro/98.
- SILVA, M. A. **A Atual Legislação Educacional Brasileira Para a Formação de Professores:** Origens, influências e implicações nos Cursos de Licenciatura em Matemática. Dissertação (Mestrado). PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

- SOARES, E. F. E. et al; Da prática do matemático para a prática do professor: Mudando o referencial da formação matemática do licenciando. In: **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n. 07, p. 25-36, jan/jun.1997.
- TARDIF, M.; et al. **Formação dos Professores e Contextos Sociais**. (s/d).
- TAYLOR, F. W. **Princípio de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 2008.
- TRINDADE, F. E. **Administração científica de Taylor e as “novas formas” de organização de trabalho: possibilidade de coexistência? Um estudo de caso na indústria têxtil catarinense**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- TUPPY, M. I. N. **A Educação em confronto com a qualidade**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.