

DISCURSOS SOBRE TRABALHO NO CENÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS LEGISLAÇÕES

*DISCOURSES ON WORKING IN THE SCENARIO OF TEACHER EDUCATION AT COLLEGE:
A REVIEW OF THE LAWS*

KEILA ELAINE SILVA DOS SANTOS*
ARLETE DE JESUS BRITO**

RESUMO

Neste artigo, visamos evidenciar relações existentes entre os discursos que buscam normatizar a atividade de trabalho do setor industrial e os legislativos que direcionam a formação e o trabalho docentes. Procuramos evidenciar como discursos liberais defendem a formação educacional voltada para o trabalho e de que modo isso se reflete nos documentos, elaborados entre 1997 e 2002, que direcionam a formação de professores. Para tanto, analisamos dez documentos legislativos, entre pareceres, resoluções e decretos, de modo a destacar trechos discursivos que remetem a termos-chave dos discursos taylorista e toyotista.

Palavras-chave: Formação de Professores. Normatizações. Trabalho Industrial.

ABSTRACT

In this article some relationships between the discourses that seek to standardize the work activity of the industrial sector and the legislation that directs the training and teaching are highlighted. It is sought to show how liberals discourses support the educational formation directed to working and how this is reflected in documents written between 1997 and 2002, directing the training of teachers. It analyzes ten legislative documents, including reports, resolutions and decrees, in order to highlight some passages that refer to key terms of the Taylorist and Toyotist discourses.

Keywords: Teacher Education. Standardization. Industrial Work.

* Keila Elaine Silva dos Santos possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2003) e mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Atua principalmente nos seguintes temas: trabalho, formação de professores e educação matemática. E-mail: keilaelaine@yahoo.com

** Arlete de Jesus Brito possui pós-doutorado pela Universidade de Bielefeld, Alemanha. É professora Livre Docente da Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus Rio Claro. Atua nos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Matemática dessa universidade. E-mail: arlete@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Em nossa dissertação de mestrado (SANTOS, 2010), lançamos nosso olhar para discursos educacionais da década de 1990 e percebemos uma preocupação, tanto por parte dos pesquisadores da área educacional quanto por parte dos legisladores, com relação às práticas dos professores e a sua formação. Um fato que chamou a nossa atenção, nesses dois setores, quais sejam, o legislativo e o acadêmico na área de educação, foi a aproximação de seus discursos por meio de termos e normatizações, como: a necessidade tanto do aumento do grau de escolaridade do trabalhador quanto de sua disponibilidade para formação contínua; a necessidade da flexibilidade do trabalhador em situações de trabalho, e mobilização de competências para enfrentarem as novas imposições do mundo tecnológico e globalizado.

Considerando que os discursos educacionais não deveriam objetivar apenas a formação para o trabalho, nosso intuito, neste texto, é verificar se as semelhanças discursivas explicitadas anteriormente podem ser consideradas como simples transposições de palavras entre diferentes cenários de práticas, quais sejam, o educacional e o industrial, ou se, além disso, há também uma apropriação, por parte das legislações educacionais, não só das palavras, mas também dos conceitos envolvidos nas práticas normativas industriais e de seu ideário.

Para tanto, iniciaremos com uma breve exposição sobre o que estamos entendendo por “trabalho”, uma vez que tal termo está bastante presente tanto em setores educacionais como nos industriais e guiará essa nossa discussão. Em seguida explicitamos as teorias que vêm

normatizando o trabalho industrial e formando seus trabalhadores, desde o início do século XX, quais sejam, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Por fim, conduziremos uma discussão acerca de objetivos encontrados em textos da legislação educacional. Para isso, consideraremos textos legislativos do período de 1996, ano de instituição da LDB e 2002, ano em que foram aprovadas as Diretrizes Para Formação de Professores da Escola Básica.

Definição de trabalho e seus modelos de organização.

O trabalho pode ser visto como uma atividade que transforma o meio para satisfazer necessidades vivenciais (cf. ABBAGNANO, 2003). Nessa vertente, Arendt (2008) afirma que “o trabalho é uma atividade que conduz ao artificialismo da vida humana”, condicionando as pessoas a ele. Tal artificialismo pode ser entendido no sentido de que o homem não obtém diretamente das fontes naturais a satisfação de suas necessidades básicas e vitais, devendo aplicar a essas fontes ações humanas. Essas ações tendem a despertar o homem para a satisfação não só das necessidades vitais, mas também para satisfação de outras necessidades novas, nem sempre tão necessárias à sobrevivência, mas às quais ele se habitua.

Essa capacidade de transformação tem o potencial de induzir o ser humano a sempre estar fazendo o uso de si por si e ao mesmo tempo o uso de si pelo outro, principalmente no sistema capitalista em que se convencionou um valor por sua força de trabalho, em outras palavras, nesse sistema econômico, em que se fez natural vender as ações humanas como

mercadoria. Devido a essas considerações, Rosa (2004) define o trabalho como o “uso de si por si e uso de si pelo outro”, ou seja, o trabalho como o uso que o sujeito faz do seu *ser* — corpo e mente — para satisfazer necessidades não só suas, mas também do outro que compra sua força de trabalho.

Nessa definição de trabalho, o trabalhador é levado a atuar em prol de si, bem como em prol do outro, gerando confrontos e tensões, pois no sistema capitalista o trabalho é uma das variáveis mais importantes para a geração de mais-vália¹, e o trabalhador, nesse cenário, deve agir não somente segundo suas vontades, mas também segundo as normatizações impostas por seu empregador que visa o constante lucro.

Nas pesquisas sobre trabalho², verificamos que as normatizações do setor industrial são elaboradas e impostas a partir de teorias de organização que não consideram o ato do trabalhador como uma singularidade, mas guiam-se pela média. As teorias que regem tais normatizações, nesse século, foram denominadas por taylorismo, fordismo e, atualmente, o toyotismo. Elas não só organizam os modos de trabalho nas indústrias, mas também têm o potencial de ditar regras de como se formar trabalhadores para tentar suprir as necessidades e exigências do mercado.

Segundo Rosa (2004), foi com as teorias dos modos de organização de trabalho e seus discursos que o sistema industrial conseguiu formar e transformar diversos homens do campo em eficiente trabalhadores do setor industrial.

Em linhas gerais, podemos dizer que um dos primeiros modelos de organização de trabalho

foi o taylorita que defendeu a cisão entre o pensar e o agir, ou entre o planejar e o executar. Uma minoria de trabalhadores era destinada a elaborar metodicamente as tarefas e outros a executá-las. Nesse modelo desvalorizava-se a dita “mera execução” das tarefas, valorizando-se quem as planejou, menosprezavam-se a subjetividade utilizada pelos trabalhadores em situação de execução dos passos ou normas prescritas. Nesse modelo de organização de trabalho não se valoriza o que os executores de tarefas tinham a dizer sobre suas tarefas. Consideram-se apenas as prescrições metodicamente elaboradas e as técnicas para a execução, uma vez que essas normas seriam as responsáveis diretas pela transformação do sujeito em trabalhadores eficientes. Nesse modelo não se valorizava as [re]elaborações das normas prescritas que constantemente os executores faziam.

O fordismo pode ser considerado uma ampliação do modelo taylorista de organização do trabalho. Seu discurso não só enfatiza 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 modelo de organização de trabalho obtém uma produção em massa e pressupõe o consumo em massa.

Atualmente, temos assistido a novas formas de organização do trabalho, em especial o toyotismo. Nessa nova organização, explicita-se a convocação de todo o “ser” do sujeito, a necessidade do uso de toda a subjetividade dos trabalhadores. Nesses discursos verifica-se um repúdio ao somente executar o pres-

¹ Utilizamos essa palavra no sentido Marxiano da obra “O capital”.

² Ver mais em Rosa (1994, 2004).

crito. Explicita-se que o trabalhador pode e deve [re]elaborar as normas postas, pede-se que os trabalhadores façam a união entre teoria e prática se isso convier ao desempenho das atividades de trabalho. Nesse modelo não se separa mais aqueles destinados a pensar as atividades metodicamente e aqueles que executaram tais atividades. Preza-se a união do pensar e do agir, convoca-se o trabalhador para trabalhar em grupo, para a flexibilidade do sujeito em prol da otimização das atividades trabalhistas, a maior autonomia nas realizações das tarefas e resolução dos problemas surgidos no ambiente de trabalho.

Nesse novo sistema de organização de trabalho, buscaram-se por trabalhadores polivalentes, trabalhadores que se fazem dispostos a buscar por novas competências. Preza-se pela criatividade para criação de novas mercadorias, pela produção de pequenos lotes de mercadorias dotadas de qualidade que venham a satisfazer as exigências do mercado. Instauram-se, nesse modelo, os ideais 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, da eficiência na realização das tarefas. Nele, há o incentivo e o aguçamento da autocapacidade do sujeito, da criatividade, do desenvolvimento das competências do sujeito para que com elas ocorra uma maior produtividade e escoamento da produção.

Essa maior produtividade, adquirida por meio da capacidade de alguns sujeitos

em mobilizar competência e [re]elaborar as atividades de trabalho prescritas, tornando-as mais produtivas, transforma a maneira de trabalhar dos grupos, surgindo novas normas a serem seguidas, novas metas a serem superadas, fazendo dos sujeitos cada vez mais escravos do trabalho e, conseqüentemente, do sistema mercadológico.

A utilização, em setores educacionais, do termo trabalho e de alguns termos racionados aos modelos de organização de trabalho

No cenário educacional, verifica-se cada vez mais, uma preocupação em atrelar a palavra trabalho à palavra educação. Sem dúvida, essa é uma preocupação relevante, pois, segundo Nascimento e Barbosa (2003), o trabalho é uma atividade humana e é utilizado para satisfazer necessidades e desejos, criando facilidades/dificuldades para o convívio humano. Tais elos entre educação e trabalho estão expostos, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9394/96, que no Título II, Art.2º, que determina:

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, foi criada no 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” (CARDOSO, 2009, p. 92). Cardoso (2009) afirma que tanto a nova LDB/96 quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxeram resquícios liberais em seus discursos, devido à valorização dada ao ensino das ciências e matemáticas, tendo em vista tanto um processo de modernização e a necessidade de qualificação profissional quanto um pensamento prático e utilitário para o conhecimento.

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 observamos 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).

Frigotto e Civatta (2003), ao relacionarem o sistema educacional com o sistema de produção capitalista, observam que 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) — explicita claramente que as competências a serem avaliadas, na escola, são aquelas indicadas como desejáveis pelos empresários, como o domínio da língua portuguesa e de conceitos básicos de matemática.

Diante desse quadro, que aproxima a educação ao sistema capitalista de produção, por meio de discurso voltado para a formação para o trabalho, percebemos também que termos normatizadores das atividades industriais, como “qualidade total” e “competência”, estão rondando os discursos educacionais voltados para formação docente. Assim sendo, fomos levadas a analisar alguns documentos direcionados a formação e práticas docente e estabelecer alguns paralelos entre formação de professores e interesses neoliberais.

Normatizações sobre formação de professores e sobre o trabalho industrial – alguns paralelos.

Em nossa análise, consideramos alguns documentos elaborados pelas Políticas Públicas que tinham intuito de orientar a formação dos professores brasileiros em finais da década de 1990 e início dos anos 2000, período em que o neoliberalismo, claramente, teve grande ascensão na economia de nosso país. Os documentos se constituíram em:

- 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.

- Parecer CNE/CES 1302/2001 de 05/12/2001 - Dispõe sobre Diretrizes curriculares para o curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

- 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.

Na análise dos documentos, ressaltamos trechos em que se faz o uso recorrente dos termos flexibilidade, competência, teoria e prática, termos esses considerados chaves nos discursos do atual modelo de organização de trabalho das empresas, o toyotista.

O Parecer 09/2001 institui diretrizes para formação docente em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena, para atuação na educação básica. Nele, verificamos a presença de discursos sobre a necessidade de se mudar a maneira de promover a formação profissional docente, pois segundo tal documento essa formação teria mantido “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 ternacionalização 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 (BRASIL, 2001a, p. 3-4, grifo nosso).

Ainda segundo esse documento, para se atingir tais objetivos seria necessário se alterar o modo como estava se dando a formação de professores, pois

- 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 de atrelar educação à economia, os apontamentos presentes nesse documento sinalizam para uma necessidade de mudanças na atuação profissional do professor, mudança essa que leva esse trabalhador para uma busca incessante de novos saberes e competências. Além disso, percebe-se uma diversificação das atividades pedagógicas atribuídas ao

professor, inclusive 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.

No parágrafo 1º do artigo 4º, da Resolução 02/97 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, 1997, 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 que: “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, 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, 1997). Ainda no artigo 8º dessa resolução é ressaltado que a parte teórica destinada à formação pode ser oferecida utilizando metodologias semipresenciais:

A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semi-presencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º[...] (BRASIL, 1997).

O ressaltar a prática e os aspectos metodológicos na formação docente nos indica uma valorização do conhecimento adquirido na “prática e para a prática” e, ao mesmo tempo, a desvalorização de aspectos teóricos da formação docente. Ficam em aberto os modos de condução das aulas que abordam os aspectos teóricos, sejam elas presenciais ou semipresenciais, o que acarreta possibilidades de formações que não priorizem a reflexão crítica sobre a teoria. Essa formação aponta para a consagração de ações que salientam a eficácia de práticas que poderão levar à otimização dos processos de ensino e aprendizagem, com métodos já estruturados por teorias aplicadas, sem reflexões acerca do cenário social em mudança. Essa possível valorização dos saberes que “dão certo na prática, 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 regrada pelo pragmatismo.

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 polos, 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 polo supervaloriza os conhecimentos teórico, acadêmico, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo 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. 22-23).

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.

Não estamos aqui negando a importância da articulação entre teoria e prática, mas sim a dicotomia entre esses conceitos, apresentada nos documentos apontados anteriormente. Para nós, aquela articulação, tanto na formação inicial quanto na continuada – que inclui situações de trabalho docente – ocorre por meio da práxis dialética e não de situações em que o professor “teste, na prática, teorias”

que buscam normatizar aquele trabalho.

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 receberiam várias incumbências em suas atividades profissionais, como já observamos anteriormente. Essa ampliação, a nosso ver, sinaliza para que as instituições formadoras e os sujeitos nelas formados tenham um perfil flexível. Podemos dizer também que essa flexibilização instituída pela legislação nos conduz a uma formação que promova um perfil profissional que se adapte ao trabalho em diversas atividades, na escola.

A necessidade de promover flexibilização nas atividades de formação profissional dos professores está presente no Parecer CNE/CP 09/2001. Nele, é ressaltado que um dos prob-

lemas da formação docente é o fato de que ela “fica geralmente restrita à 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, integrar a comunidade à escola, gerir situações escolares extraclasse, etc.

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. Observamos, aqui, a adaptação em cenários educacionais de normas do setor industrial.

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 propõe que o professor adquira uma postura que se adapte às 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 referentes à educação (BRASIL, 2001a, p. 44).

Assim sendo, podemos dizer que o termo flexibilização é exaltado na legislação analisada, a qual apesar de solicitar ao profissional que mobilize saberes novos, tende a priorizar métodos simplistas e otimizados, conforme vimos em outras resoluções já citadas aqui. A nosso ver, a flexibilização em situações de trabalho docente seria possível se acompanhada de uma carga de trabalho menor, em sala de aula, para o professor e aumento proporcional de salário, já que esse profissional passa a desempenhar várias funções, dentro da escola, além de todas as que, historicamente, vem desempenhando.

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 à 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 (BRASIL 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 disciplina 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, grifos nossos).

Ocorre, nesse documento, a sugestão de que as diretrizes formadoras de professores para a educação básica centrem-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 as instituições formadoras a procurar 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 do termo competência por esses dois documentos, que visam a instituir diretrizes para a formação de professores, fomos levadas a buscar pela conceituação desse termo.

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*³.

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 a produção de acordo com o modo de produção vigente*” (Cf. CARDOSO, 2009, p. 93). A noção de competência foi apropriada pela sociologia do trabalho, a partir da psicologia, 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 procede do pós-guerra, e foi criada

com intuito de organizar as capacitações de trabalho na produção de bens. A qualificação não dependeria somente das capacidades individuais dos trabalhadores, mas também de sua formação e de sua experiência. Nessa vertente, ocorreria uma hierarquia entre os postos de trabalho. O ensino profissional se organizou com a noção de qualificação. Segundo essa autora, tal noção se consolidou na organização do modo de produção fordista-taylorista.

Cardoso (2009) ressalta que qualificação não é necessariamente o mesmo que competência, pois esta última 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

³ 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).

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).

Desse modo, temos a normatização acerca da mobilização de competência sendo instituída no cenário de formação de professores, normatização essa que tende a visualizar o trabalho desse profissional como mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, podemos dizer que nossa análise evidencia a relação entre os discursos normatizadores do mundo do trabalho industrial e os discursos normatizadores que se instauram para legislar a formação docente.

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

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. 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. No entanto, essas exigências na formação profissional, muitas vezes, geram sobrecarga no trabalho docente, o que ocasiona, por sua vez, resultados diversos, desde a busca por cumprir exigências à risca até a subversão das normas do trabalho docente.

Apesar de ficar evidenciada a aproximação das tendências neoliberais e toyotista nas legislações analisadas, ressaltamos que, pelo trabalho aqui desenvolvido, não é possível saber o quanto os elaboradores de tais legislações tinham ou não consciência de tal aproximação, mas uma vez evidenciada, nós educadores e formadores não podemos nos abster de olhar com cautela e criticidade tais normatizações do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10^o ed., 2008.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: LDB 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional 1996.

_____. 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**.

_____. 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://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_99.pdf>. Acesso em: 20 dez. 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 dez. 2009.

_____. Presidência da República, casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 3.276 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. 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. 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 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 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 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 dez. 2009.

_____. 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 dez. 2009.

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.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à 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. Disponível em: <www.espaçoacademico.com.br/index>. Acesso em: 20 jun. 2009.

NASCIMENTO, A. E; BARBOSA, J. P **Trabalho História e Tendências.** São Paulo: Ática: 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes, 1999.

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.

ROSA, M. I. **Trabalho, Subjetividade e Poder.** São Paulo: Edusp, 1994.

SANTOS, K. E. S. **Discursos sobre trabalho no cenário de formação de professores: um olhar para as legislações (1997 - 2002).** Dissertação (Mestrado). Rio Claro: UNESP, 2010.

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. 7, p. 25-36, jan./jun.1997.

TUPPY, M. I. N. **A Educação em confronto com a qualidade.** Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.

RECEBIDO EM: 17/08/2011.

APROVADO EM: 18/10/2011.