INTENSIFICAÇÃO E AUTO-INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO EDUCATIVA[1]

Álvaro Moreira Hypolito
Faculdade de Educação - UFPel

Introdução: antecedentes e justificativas

Nas três últimas décadas surgiram muitos estudos e investigações analisando o trabalho docente numa perspectiva sociológica. Minha aproximação com o trabalho docente – como objeto de estudo – tem buscado entender as modificações no processo de trabalho, desde uma análise da organização do trabalho escolar e do trabalho na sociedade, para um melhor entendimento da condição social e das atividades dos professores e das professoras (HYPOLITO, 1991; 1994; 1995; 1997), tendo sido privilegiado um modelo teórico centrado nas análises de classe social e de gênero para uma interpretação do trabalho docente.

Na continuidade desses estudos buscou-se aprofundar o modelo teórico interpretativo e compreender as modificações que estão se processando na organização escolar e no processo de trabalho docente, provocadas pelas políticas educacionais neoliberais dos últimos anos. Nesse sentido, desenvolveu-se uma pesquisa que analisou duas versões de políticas educacionais – uma conservadora e outra progressista – e os respectivos impactos sobre o trabalho docente. Nesse estudo, desenvolvido em Belo Horizonte – em escolas vinculadas a administrações públicas diferentes – uma estadual e outra municipal, ficou claro que há processos evidentes de intensificação que ocorrem de forma diversificadas, apresentando características rudes (e até mesmo cruéis das condições de trabalho) quando o trabalho está organizado a partir das políticas conservadoras e características mais razoáveis quando o trabalho está sob políticas mais progressistas. Contudo, em ambos os casos podem ser identificados processos de intensificação e os problemas detectados são de

[1] As discussões apresentadas neste texto são fruto de análises produzidas no contexto do Projeto de Pesquisa "Reestruturação Educativa e Intensificação do Trabalho Docente", financiado pelo CNPq, com as quais tenho contado com a contribuição inestimável dos colegas Jarbas Santos Vieira, da UFPel, e Laura Cristina Vieria Pizzi, da UFAL.

ordens diferentes e, portanto, apresentam-se de forma diferente (HYPOLITO, 2004 e 2005a).

Temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado.

1. Reestruturação Educativa e Intensificação do Trabalho Docente

Está em andamento uma reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonização da sociedade de mercado, com a organização de mercados comuns, reestruturação essa implementada pelas políticas neoliberais (SANTOS, 1995). Este processo, parte do que vem sendo denominado de globalização, vem acompanhado de toda uma retórica neoliberal e neoconservadora com profundas conseqüências para a educação (GENTILI e SILVA, 1994). O processo de trabalho neste contexto do capitalismo, nas últimas décadas, sofreu modificações substanciais com o desenvolvimento de inovações tecnológicas que, regra geral, foram acompanhadas de novas formas de organização do trabalho (grupos semi-autônomos, toyotismo, *just in time*, e outras modalidades denominadas pós-fordistas), como alternativas à crise do modelo fordista. Uma dessas novas formas de gerência do trabalho que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho de ensinar, e aqui pode ser referida como exemplo, é a Gerência da Qualidade Total (GQT), como um dos pilares importantes do projeto neoliberal para a educação (SILVA, 1994; SILVA, 1995; BALL, 1994; VIEIRA, 2004).

Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados novos processos de

reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica que pode ser identificada é a da combinação da *centralização* e *descentralização*: a) com controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (provas, p.ex.), reformas curriculares visando um currículo nacional (APPLE, 1994a; MOREIRA, 1995a) programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação (FREITAS, 2002; SANTOS, 2004); b) com transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras.

No Brasil, as políticas educacionais recentes estiveram ou estão centradas, em boa medida, nesses mesmos princípios, especialmente em se tratando de políticas estaduais. Grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação (pela "inoperância" do sistema) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de *ranking*); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p. ex., educação a distância, magistério superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, terceirização da administração político-pedagógica pública, p.ex.). Isso tudo porque o sistema escolar público é acusado de ser absolutamente ineficiente e o Estado Social, desde essa ótica, mostrou-se incapaz de solucionar os impasses da educação pública. Para tanto, é fundamental que sejam adotados critérios que possam "melhorar" a *qualidade* e a *eficiência* do sistema; daí, a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é "eficiente" e obtém "sucesso": o *mercado* (HYPOLITO, 2005b). Por essa lógica, a transferência dos pressupostos da organização das empresas que obtêm êxito é uma questão de bom senso e necessidade. Daí que o modelo de organização escolar deva estar baseado

no modelo de organização do trabalho de empresas, como vimos ocorrer com o modismo da Gerência da Qualidade Total.[2]

Outra referência a este modelo foi o implementado em Minas Gerais, conhecido como Pro-Qualidade, como uma experiência de reorganização do sistema escolar orientada por princípios da Qualidade Total, estritamente baseados em orientações do Banco Mundial. Foi um programa de gestão escolar centrado nos princípios da Qualidade Total, numa transferência linear de modelos gerenciais aplicados na rede particular de ensino para a rede pública. Os resultados obtidos longe de equacionar os problemas do sistema de ensino anunciados, continuaram aprofundando processos de intensificação do trabalho docente (HYPOLITO, 2004; 2005a; 2005b).

No Rio Grande do Sul, por exemplo, houve iniciativas nesse sentido tais como o programa de gestão democrática da escola[3] que prevê várias alterações para o sistema de ensino. Muitas dessas modificações tentavam, pelo menos aparentemente, incorporar reivindicações das entidades de professores/as, tais como eleição para Diretor de Escola e a regulamentação de Conselhos Escolares como parte da estrutura escolar, porém recontextualizando seus significados. Foi, por exemplo, introduzido o conceito de avaliação por meio de provas, para posterior classificação das escolas de acordo com os resultados obtidos por seus alunos e obtenção de recursos repassados às escolas também de acordo com os resultados obtidos nessas provas.[4] Este projeto abria a possibilidade de descentralização do ensino através de procedimentos de municipalização ou da adoção de escolas por empresas. Todas essas medidas visavam, segundo seus proponentes, a ampliação da autonomia escolar e a democratização da gestão da escola.

Há uma contradição nessas proposições a ser explorada: há, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente; de outro lado, há um

---

[2] Ver Ramos (1994) para uma visão celebratória e Vieira (2004) para uma visão crítica ao discurso mercadológico.

[3] Foi aprovado pela Assembléia Legislativa do RS, dia 20 de novembro de 1995, o projeto de lei do Governo do Estado sobre Gestão Democrática da Escola, que regulou as eleições para Diretores de Escola e reorganizou vários aspectos do sistema de ensino. Embora tenha sido interrompido, durante o Governo de Olívio Dutra, muitos de seus pressupostos estão retornando em experiências recentes promovidas pelo atual governo.

[4] Modelo semelhante foi proposto pelo MEC, durante a gestão do Ministro Cristovão Buarque, junto com o projeto de Certificação para o exercício do magistério. No atual PDE, apresentado recentemente pelo MEC, esses princípios parecem não ter sido abandonados.

rígido controle pedagógico, bastante centralizado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação de larga escala do sistema e a proposta de um currículo nacional), que é a própria negação da autonomia docente.

A contradição existente é que simultaneamente às proposições de aumentar a autonomia escolar – pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, ocorre uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico (GQT), que definem muito mais o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar.

Neste sentido, parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente. Com efeito, é preciso debater o impacto dessas políticas de reestruturação educativas sobre o trabalho docente, analisando o processo de trabalho, investigando suas condições de trabalho e, em especial, os processos de intensificação do trabalho.

2. Trabalho Docente e Reestruturação Educativa: novas implicações para a intensificação

A tese da intensificação do trabalho docente, primeiramente trabalhada por Larson (1980), tem marcado profundamente os debates sobre trabalho docente, influenciando o desenvolvimento de categorias e de discussões como proletarização, profissionalização, intensificação e diferentes tipos de profissionalismo (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Esta tese tem acentuado o impacto negativo e inibidor das demandas externas sobre o trabalho docente, afetando gravemente as expectativas docentes. Isso tem conduzido alguns autores (BALLET e KELCHTERMANS, 2002) a tentar rever essa discussão buscando refinar a referida tese empregando a noção de "desenvolvimento profissional docente" como um processo vitalício e de interação contextualizada entre o indivíduo docente e o contexto. Contudo, novas mudanças no processo de trabalho escolar e políticas educativas recentes indicam que há potência suficiente para ainda

nos ajudar a entender o que está ocorrendo com o trabalho docente. Há, por isso mesmo, necessidade de desenvolver o conceito de intensificação a fim de melhor captar em que tem se transformado a docência.

A tese original trazida por Michael Apple (1995), no seu livro "Trabalho docente e textos", utilizando-se do trabalho de Larson (1980), contribuição teórica irreparável para a compreensão das modificações do trabalho docente, demonstra que enquanto há um aumento do controle sobre o trabalho de ensinar a sua autonomia de decisão pedagógica declina (APPLE, 1995; 1996ª).

Em seqüência ao trabalho de Larson e Apple, Hargreaves em outro estudo já clássico (1998, parte II) formula as principais características do processo de intensificação, que podem ser sintetizadas como um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. Nesse sentido, o processo de intensificação pode ser sintetizado como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica na falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica em uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se "ganhar" tempo somente o "essencial" é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;

5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
7. freqüentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo.

Muitas dessas características do trabalho docente apresentadas pela tese da intensificação ainda persistem no cotidiano escolar e em muitos sentidos têm sido aprofundadas e ainda nos ajudam a interpretar a docência. Contudo, os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos para todas as categorias de docentes. As repercussões daí advindas vão depender dos processos de mediação entre os professores e as professoras e seus contextos, os diferentes ambientes de trabalho, as diferentes modalidades de trabalho e níveis de atuação, as relações de gênero[5], dentre outras características.

Além disso, novas configurações que acompanham os processos de globalização, de expansão do mercado e da reestruturação produtiva estabelecem novos processos de reestruturação educativa e curricular com efeitos significativos sobre o trabalho docente.

Nos anos mais recentes, especialmente desde as últimas décadas do século passado tem havido uma reconfiguração do tempo e do trabalho, nos moldes do que Harvey (1992) descreveu como compressão espaço-tempo e como flexibilização produtiva do capitalismo, processos estes circunscritos ao que se tem denominado globalização (Santos, 2000).

Sobre isso foi apontado em outro trabalho que

[5] Certamente é possível dizer que muitas professoras exercem tripla jornada de trabalho quando acumulam o trabalho doméstico, o trabalho realizado na escola e o trabalho escolar que é freqüentemente realizado em casa (correção de provas, preparação de aulas etc.). Também parece possível considerar nesta categorização professoras que realizam, além do contrato de 40 horas (em geral com a rede pública), o trabalho em escolas particulares ou em outra rede pública (contrato de 20 horas municipal ou estadual) e mais o trabalho doméstico.

> As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado? Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas.
>
> Há que se admitir que vários aspectos do trabalho docente podem estar mais complexos, mesmo que muitos dos critérios que se possam usar para se fazer este julgamento estejam baseados em qualidades características do trabalho docente nos anos 80, as quais teriam sido perdidas durante os anos 90. (Garcia; Hypolito; e Vieira, 2005, p.52)

E mais adiante, utilizando-se de outro autor, o texto dizia que (idem, p.52-3):

> Em 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. Em 1985, mesmo continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram-se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional em geral.

> Em 1995, os/as docentes provavelmente perderam, numa única década, a maior parte das conquistas realizadas num único século. (Harris, apud Robertson, 1996, p.28).

O recente processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico impulsionadas pelo capitalismo têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade. A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política. Esse processo tem sido levado adiante pela articulação do que vem sendo denominado Nova Direita. Essa aliança, que congrega setores neoliberais, conservadores, grupos religiosos e certos setores da classe média alta, tem sido caracterizada como Restauração Conservadora (Apple, 1996b).

Essa reestruturação da sociedade, como já foi assinalada, tem requerido uma reestruturação da educação. No Brasil e na América Latina essa reestruturação tem seguido o modelo da reforma educacional conservadora iniciada nos 80 em países como EUA e Inglaterra, cujo modelo está sendo disseminado em outros países do planeta[6]. Este processo de reestruturação educativa, parte constitutiva dos processos de reestruturação da sociedade, atinge diretamente a lógica de organização da educação e da escola. A passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (político), para o controle privado (econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação à economia. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios "técnicos" de eficiência e produtividade (Silva, 1997).

Os efeitos sobre o trabalho docente são profundos, com se pode ver na análise de Silva:

---

[6] Ver Apple (1996ª e 1996[b]); Whitty, Power, & Halpin (1998); e Del Pino, Ferreira e Hypolito (1996).

> Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de *treinamento* docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o conseqüente deslocamento de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes. (Silva, 1997, p.166)

É importante enfatizar, embora isso já tenha sido colocado anteriormente, que a reforma educacional conservadora em andamento também se caracteriza por uma idéia aparentemente paradoxal: de um lado, preconiza um estado fraco (mínimo) por onde justifica toda a ineficiência do que é público, apontando culpados para a crise da escola, tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos, etc. Como solução apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado, incentivando formas gerencias baseadas nos modelos pós-fordistas (programas de Qualidade Total), e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro lado, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como: a definição de currículo nacional (ou parâmetros ou referenciais); programas de formação docente articulados com a Mídia (principalmente eletrônica) – que incluem pacotes pedagógicos e implantação de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação

às escolas, estreitamente articulado com o mercado de computadores e outras tecnologias; controle sobre livros didáticos; e assim por diante.

Fica claro que a ação conservadora deste modelo reformador tem no trabalho docente, mais particularmente no processo de trabalho docente, uma de suas centralidades. Embora o discurso da busca da profissionalização seja central nas proposições neoliberais – que incluem estranhas noções de autonomia–, as medidas sugeridas tendem a reforçar processos desqualificadores e desprofissionalizantes como a vasta literatura sobre trabalho docente tem demonstrado. Isso ocorre à medida que, simultaneamente, dois processos acontecem: de um lado, a regulação cada vez mais direta da escola pelo mercado capitalista, vinculando os fins educativos aos desígnios do mercado (visão teleológica), e, de outro, a submissão e o controle dos meios e procedimentos a partir dos quais o trabalho docente se realiza, através das definições do *quê* e de *como* o conhecimento escolar deve ser ensinado (Smyth e Shacklock, 1998). Na verdade, não são dois processos, mas um único processo multifacetado de controle ideológico e técnico da educação.

Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação.

Desde que se parta da idéia do processo de trabalho e do processo de intensificação como processo de produção da vida, pode-se admitir a idéia de que por detrás da educação neoliberal há uma noção de, na falta de melhor expressão, um *escolhedor* autônomo livre. Desde a perspectiva do novo gerencialismo, a partir da qual as pessoas não são apenas governadas, mas auto-governadas, as perspectivas neoliberais constroem uma perspectiva de que esses processos do profissionalismo complexo (Hargreaves, 1998) exigem cada vez mais intensificação e, por assim dizer, auto-intensificação.

O conceito de biopoder, desenvolvido por Foucault, permite ver o processo de intensificação do trabalho docente como produção que é levada

a trabalhar para a vida, produzindo efeitos sobre o professorado no processo de produção de si.

Hardt e Negri (2004, p.51), dizem que "*na esfera biopolítica, a vida é levada a trabalhar para a produção e a produção é levada a trabalhar para a vida*". Nessa medida, o debate sobre intensificação precisa romper a unidimensionalidade das análises que se restringem a formas coladas à dimensão econômica (a organização do processo de trabalho) ou a formas de subordinação cultural. Do mesmo modo que a intensificação não pode ignorar a organização escolar (condições de trabalho, gestão, etc.) também não pode ignorar que a intensificação do processo de trabalho docente extrapola os locais estruturados como escola, produzindo efeitos por intermédio de "redes flexíveis e flutuantes" (H&N, p.43), que vão muito mais além do jogo institucional.

Aqui a intensificação deve ser problematizada como aquilo que pode ser caracterizado como parte da "sociedade de controle" e, nessa direção, o processo de trabalho docente precisa ser remetido "*para dentro da estrutura material e fundamental, e definir esse terreno não apenas em termos econômicos mas também em termos culturais, físicos e subjetivos*" (H&N, 2004, p.46).

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar, mas visa a formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação.

Considerando esta discussão o processo de intensificação do trabalho docente e suas novas configurações originadas no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional e no contexto de experiências educativas contra-hegemônicas, em termos de autonomia e fortalecimento do trabalho docente, conforme o estudo realizado em Belo Horizonte, a idéia que ressalta é que essas políticas tendem a favorecer uma

intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem. No modelo mais conservador os processos de intensificação tendem a ser mais próximos do conceito clássico, com aumento de trabalho em sala de aula, práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e piores condições de trabalho. No modelo progressista os processos de intensificação tendem a apresentar maior distanciamento do conceito clássico, com maior tempo de preparo fora da sala de aula, possibilidade de práticas mais criativas e melhores condições de trabalho, também realiza muitas tarefas fora das escolas, porém com caráter mais criativo e reflexivo sobre o trabalho pedagógico. Contudo, em ambos os casos parece que há fortes evidências de auto-intensificação.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo : Cortez, 1994a.

_____. *Repensando Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo : Cortez, 1994b.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

_____. **El Conocimiento Oficial: la educación democrática en una era conservadora.** Buenos Aires : Paidós, 1996a.

_____. **Cultural Politics and Education**. New York/London : Teachers College Press, 1996b.

APPLE, M. W. e OLIVER, A. *Indo para a direita; a educação e formação de movimentos conservadores*. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre :

Sulina, 1995.

BALL, S. J. **Education Reform: a Critical and Post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 1994.

BALLET, K. e KELCHTERMANS, G. Intensification and beyond: bringing professional development back in the picture. **Annual Meeting of the AERA**, New Orleans, April 2002.

DEL PINO, M. A. B.; FERREIRA, M. O. & HYPOLITO, Á. M. *El discurso de la cualidad y la distribuición de oportunidades educacionales en Brasil: un análisis de la política educativa neoliberal*. **America Latina Hoy**, Madrid, n.14, octubre, 1996.

DEMARTINI, Z. de B. e ANTUNES, F. F. *Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina*. **Cadernos de Pesquisa**, n.86, São Paulo, ago/1993, pp.5-14.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, Set. 2002.

FRIGOTTO, G. *Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.* In: Gentili, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995a.

_____. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo : Cortez, 1995b.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995a.

GENTILI, P. *Adeus à Escola Pública; a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. In: _____ (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995b.

_____. *Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para os educadores.* In: Silva, L. H. e Azevedo, J. C. (orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ :

Vozes, 1995c.

_____. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis/RJ : Vozes, 1998.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa : Mc Graw-Hill, 1998.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 5.ed. São Paulo : Edições Loyola, 1992.

HYPOLITO, Á. M.. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.

_____. Pedagogo e educador: formação, de-formação e re-qualificação nas relações concretas de trabalho. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, ano 3, Nº. especial, p.25-31, jul. 1994.

_____. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, nº4, p.5-18, jan./jun. 1995.

_____. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas/SP : Papirus, 1997.

_____. *Multiracial Reality, White Data: the Hidden Relations of the Racial Democracy and Education in Brazil*. In: GRANT, C. A. and LEI**,** Joy L. **Global Constructions of Multicultural Education: Theories and realities**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 159 – 173.

_____. Teachers' Work and Professionalization: The promised land or dream denied? ***Journal for Critical Education Policy Studies,*** Volume 2, Number 2, September 2004. Acessado em 31/05/2006 no sítio <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=33>

_____. *Global educational restructuring, school organizations, and teachers: the effects of conservative and counter-hegemonic educational policies on teachers' work in Brazil.* University of Wisconsin-

Madison, Madison, 2005a. (PhD Dissertartion)

_____. *Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar*. **28a. Reunião Anual da ANPEd** CD-Rom, p.1-18, Caxambú/MG : ANPEd, 2005b.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. O. V. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003.

LARSON, S. M. Proletarianisation and educated labour. **Theory and Society,** 9, p.131-175, 1980.

MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1995a.

_____. *Poder, resistência e ideologia: em busca de uma compreensão do processo de fortalecimento do poder docente*. **A Paixão de Aprender**. Porto Alegre, SMED, nº.8, p.28-35, nov. 1995b.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro : Qualitymark Ed., 1994.

SANTOS, B. de S. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the paradigmatic transition**. New York/London : Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo : Cortez Editora, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. *Formação de professores na cultura do desempenho*. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.

SILVA, T. T. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: Gentili, Pablo e Silva, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

_____. *O projeto educacional da "nova" direita e a retórica da qualidade total*. Porto Alegre, Conferência proferida no seminário "A Escola Básica no ano 2000", comemorativo aos 25 da FACED/UFRGS, 1995. (mimeo)

_____. *Educação Pós-Crítica e formação docente*. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n.8, junho 1997.

SMYTH, J. & SHACKLOCK, G. **Re-making Teaching: Ideology, Policy and Practice**. London/New York : Routledge, 1998.

SUÁREZ, Daniel. *Políticas públicas e reforma educacional. A reestruturação curricular na Argentina*. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis/RJ : Vozes, 1995.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas : Seiva Publicações, 2004.

WHITTY, G., POWER, S. & HALPIN, D. **Devolution and Choice in Education: the School, the State and the Market.** Buckingham : Open University Press, 1998.