

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E AUTO-INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE¹

Álvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Jarbas Santos Vieira
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Brasil

Resumo

Neste artigo discutimos os impactos dos processos de reestruturação educacional e curricular propostos pelas atuais políticas neoliberais, que tem afetado a fabricação das identidades docentes e, principalmente, intensificado o trabalho de professores e professoras. Esses processos trazem modificações para o trabalho educativo em termos de maior ou menor controle pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, junto a isso, um aumento da intensificação do trabalho. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares. Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles. Por fim, pensamos que essas mudanças não somente tem interferido nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional do professorado, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação. O conceito de biopoder nos permite ver a intensificação do trabalho docente como produção de identidades, que produz efeitos sobre os/as docentes no processo de produção de si.

Palavras-chave: reestruturação curricular, intensificação, auto-intensificação, trabalho docente.

Abstract

In this article we discuss the impacts of the neoliberal educational and curricular restructuring that have affected the fabrication of teachers' identity and, mainly, intensified the teaching work. These impacts bring modifications into the educational labor process in terms of more or less pedagogical control, more or less autonomy of teachers over their making and thinking and increase the intensification of teachers' work as well. These processes also directly affect the curricular practices. As part of this, new educational requirements are demanded from teachers and schools: the principles of competence and the management models of evaluation are some of them. Finally, we think that these changes not only have interfered in the bodies, but also, and maybe mainly, in the emotional of the teachers, making them internalize the process of intensification, turning it into a process of self-intensification. The concept of biopower allows us to understand the intensification of teaching work as a production of identities that produces effects over teachers in a process of production of themselves.

Keywords: curricular restructuring, intensification, self-intensification, teachers' work.

Introdução

Nas três últimas décadas surgiram muitos estudos e investigações analisando o trabalho docente numa perspectiva sociológica. Nossa 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 na escola e na sociedade, para um melhor entendimento da condição social e das atividades dos professores e das professoras, tendo sido privilegiado um modelo teórico centrado nas análises de classe social e de gênero para uma interpretação do trabalho docente².

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 e curriculares neoliberais dos últimos anos. Nesse sentido, foram desenvolvidas pesquisas que analisaram os efeitos dessas políticas sobre o trabalho de ensinar e sobre as políticas curriculares (VIEIRA, 2004). Neste estudo de Vieira, em particular, foi analisado o trabalho e a identidade docente em um contexto de políticas de organização escolar baseadas na qualidade total. Em discussões mais recentes³, os temas da identidade docente e da fabricação da docência são desenvolvidos para dar continuidade a essas preocupações. No primeiro, busca-se um estudo sobre as mudanças das identidades docentes relacionadas às políticas educativas recentes, no sentido de ver como as identidades estão sendo fabricadas e como isso impõe uma revisão dos conceitos sobre identidade profissional. No outro estudo, discute-se como a fabricação da docência é conformada no ambiente escolar a partir de dispositivos conservadores postos em operação para construir uma determinada identidade docente em professoras iniciantes no magistério, fazendo com que suas práticas curriculares voltem-se para um porto seguro, tradicional e conservador.

Outra linha de trabalho preocupou-se em analisar tanto versões conservadoras quanto progressistas e os diferentes impactos sobre o trabalho docente. A análise de escolas vinculadas a administrações públicas diferentes – uma estadual e outra municipal –

deixou claro que há processos evidentes de intensificação, mas que ocorrem de forma diversificada, podendo tanto apresentar características rudes (e até mesmo cruéis das condições de trabalho), quando o trabalho está organizado a partir das políticas conservadoras, quanto características mais razoáveis, quando o trabalho está sob políticas mais progressistas. Em ambos os casos pode haver processos de intensificação, todavia os problemas detectados são de diferente ordem e apresentam-se também de forma diferente (HYPOLITO, 2004 e 2005).

Como se sabe, temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do 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. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo. Os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro, como fica evidente nas políticas de avaliação.

1. Reestruturação Educativa e Intensificação do Trabalho Docente

A reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonia da sociedade de mercado, com a continuidade de organização de mercados comuns, tem sido implementada pelas políticas neoliberais (SANTOS, 1995; 2002) e que continua a ser aprofundada na atual crise econômica e financeira imposta pelo capitalismo, mesmo que esta tenha voltado a apresentar uma intervenção mais explícita do Estado na economia e no salvamento de grandes conglomerados industriais. Este processo, parte do que vem sendo denominado globalização, vem acompanhado de toda uma retórica neoliberal e neoconservadora com profundas consequências para a educação (GENTILI e SILVA, 1994; FRIGOTTO, 1995a, 1995b). 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 (genericamente aqui denominadas pós-fordistas), como alternativas à crise do modelo fordista (VIEIRA, 2004). Uma dessas novas formas de gerência do trabalho que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho de ensinar é a Gerência da Qualidade Total (GQT), como um dos pilares importantes do projeto neoliberal para a educação (BALL, 1994; SILVA, 1994; SILVA, 1995).

As propostas vinculadas a essa abordagem de organização do trabalho transmutaram-se para formas híbridas de gerência, denominadas programas de qualidade (HYPOLITO, 2008). Hoje pouco se fala de qualidade total, já que as políticas surgidas a partir deste modelo não surtiram o efeito esperado e foram muito rejeitadas pelo magistério de um modo geral. No entanto, o referente *qualidade* manteve-se como eixo de formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas e curriculares baseadas na qualidade, nas competências e nos resultados.

Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram 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 propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a da combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA⁴, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional (APPLE, 1994; MOREIRA, 1995), programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação

(FREITAS, 2002; SANTOS, 2004); b) 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 incapacidade do sistema operar suas funções) 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, amigos da escola, 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, 2005). Por essa lógica, a transferência dos pressupostos da organização das empresas que obtém 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 Total⁵.

Outra referência a este modelo foi o implementado em Minas Gerais, conhecido como Pro-Qualidade, 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; 2005; 2008).

No Rio Grande do Sul, há iniciativas nesse sentido, tais como o programa de gestão e avaliação da escola que prevê várias alterações para o sistema de ensino. Muitas dessas modificações tentam incorporar um discurso gerencial, que atribui a culpa do fracasso da educação ao magistério, impõe um sistema de avaliação (SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul) 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 provas⁶. Este projeto abre a possibilidade de descentralização do ensino através de procedimentos municipalizados de adoção de propostas pedagógicas e curriculares, via programas terceirizados, tais como os vinculados à Fundação Ayrton Senna, GEEMPA, dentre outras ações. Todas essas medidas visam, segundo seus proponentes, a melhoria da qualidade, ampliação da autonomia escolar e a democratização da gestão da escola, a fim de que se possa atingir em alguns anos os índices de aproveitamento e sucesso escolar dos países

mais desenvolvidos (Finlândia, como modelo de sucesso na avaliação PISA).

Há nessas proposições, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, e, de outro lado, um rígido controle pedagógico, bastante controlado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema em larga escala e a proposta de um currículo padronizado), que é a própria negação da autonomia docente.

Essa aparente contradição mostra 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, o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, 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 escolar. Contudo, novas mudanças no processo de trabalho escolar e políticas educativas recentes indicam que há potência suficiente neste conceito 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), 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 a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica 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. frequentemente 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 gênero⁷, 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

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, dentre outras denominações, 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 disseminado em outros países do planeta⁸. 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 (esfera do político), para o controle privado (esfera do 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, como já era indicado por Silva:

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 já 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 gerencialistas baseadas nos modelos pós-fordistas de organização, 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 padronizado; 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 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, 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 político 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-nos 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) consideram 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 técnica 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 (HARDT e NEGRI, 2004, p.43), que vão muito mais além do jogo institucional.

Na sociedade de controle, o conceito de biopoder, segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), precisa ser ampliado para uma melhor compreensão dos processos de produção da vida, do trabalho e das formas culturais que passam a ser regidas pela lógica de mercado e pela fabricação de consumidores, escolhedores, auto-administrados. Para tanto, esses autores propõem um conceito denominado *busnopoder*, não para superar, mas para complementar a noção de biopoder. Para eles, o neoliberalismo e a sociedade de mercado atual ultrapassam as formas de controle típicas da biopolítica, na sociedade

disciplinar, e passam a direcionar suas ações a partir de formas mais típicas da sociedade de controle, para atingir as subjetividades e mentalidades, com vistas a formar não um cidadão, mas sujeitos auto-administrados, escolhedores, controlados pelo que chamam de busnopoder.

Aqui a intensificação pode ser problematizada como algo que poderia ser caracterizado como parte da sociedade de controle e, nessa direção, o processo de trabalho docente precisa ser remetido a uma análise que adentre à estrutura material e é preciso definir esse terreno não apenas em termos econômicos mas também em termos culturais e subjetivos.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente 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, em termos de autonomia e fortalecimento do trabalho docente, a idéia que salta é que essas políticas tendem a favorecer uma intensificação do trabalho docente, com características diferentes dependendo do contexto em que ocorrem. Em um contexto 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. Nos moldes mais gerencialistas, que temos vivenciado mais recentemente, os processos de intensificação tendem a apresentar maior distanciamento do conceito clássico, e podem aparentemente ter maior tempo de preparo fora da sala de aula, maior possibilidade de práticas curriculares mais criativas, condições de trabalho organizadas a partir de modos de gestão mais abertos, muitas vezes colonizados pelas administrações, como assinala Hargreaves (1998). Muitas das atividades e tarefas propostas, boa parte realizadas fora das escolas, aparecem como inovações e podem aparentar um caráter mais criativo e insinuarem um trabalho pedagógico mais reflexivo. Contudo, o que podemos estar vivenciando são evidências cada vez maiores de um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

Este é um processo, evidentemente, pregado ao desenvolvimento curricular. Fabricar docentes auto-administrados, escolhedores e consumidores. Um ideário da educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e auto-administrados.

Notas

- ¹ Este artigo resulta de discussões em torno de pesquisas desenvolvidas pelos autores, ao longo dos últimos anos, tendo como suporte o Protocolo de Pesquisa firmado entre os pesquisadores e seus respectivos programas de Pós-Graduação em Educação da UFPel e da UFAL, com apoio da CAPES e do CNPq.
- ² Ver, por exemplo, Hypolito (1991; 1995; 1997), Pizzi (1996; 1999), Vieira (1994); Vieira e Hypolito (2002); Hypolito et al. (2003).
- ³ Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Vieira, Hypolito e Duarte (2009).
- ⁴ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
- ⁵ Ver Ramos (1994) para uma visão celebratória e Vieira (2004) para uma visão crítica ao discurso mercadológico.
- ⁶ 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 pela atual administração do MEC, esses princípios parecem não ter sido abandonados.
- ⁷ 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 frequentemente 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. Hoje é muito frequente profissionais realizando trabalho com Educação a Distância, o que implica trabalho fora do horário e em finais de semana (Mill, 2006).
- ⁸ Ver Apple (1996^a e 1996^b); Whitty, Power, & Halpin (1998).

Referências

- APPLE, M. W. 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, 1994.
- _____. 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.
- 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.
- 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. 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.
- _____. 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 : Papyrus, 1997.
- _____. 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, 2005. (PhD Dissertartion)
- _____. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 24, p. 63-78, 2008.
- HYPOLITO, Álvaro M. et al. 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, 1995.
- MILL, Daniel R. S. Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre Tecnologia, Espaços, Gêneros, Coletividade na Idade Mídia. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Ed.). Globalização e Educação – perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- 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 FAGED/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.
- PIZZI, Laura C. V. A organização do trabalho escolar e os especialistas da educação. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia/MG, v. 10, n. 19, 1996.
- PIZZI, Laura C. V. Magistério e mulher, conflitos de uma (semi)profissão. Revista Educação, Maceió/AL, 1999.
- VIEIRA, Jarbas. S. Capitalismo, estado e educação: elementos para uma investigação do processo de trabalho docente. Cadernos de Educação (UFPEL), Pelotas, v. 1, n. Especial, p. 94-111, 1994.
- VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Reestruturação Educativa e Trabalho Docente: autonomia, contestação e controle. In: VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Maria Manuela A. G. (Org.). Trabalho docente: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, v. 1, p. 271-283.
- VIEIRA, Jarbas. S.; HYPOLITO, Álvaro M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. Educação e Sociedade, v. 30, p. 221-237, 2009.

Correspondência

Álvaro Moreira Hypolito: Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, Brasil.

E-mail: alvaro.hypolito@gmail.com

Jarbas Santos Vieira: Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, Brasil.

E-mail: jarbas.vieira@gmail.com

Laura Cristina Vieira Pizzi: Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, Brasil.

E-mail: lauracvpizzi@gmail.com

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização dos autores.
