

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Formação Docente

# UM NOVO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O TRABALHO DOCENTE?

*Mirna Ribeiro Lima da Silva<sup>1</sup>*

**Resumo:** O estudo parte do interesse em compreender as mudanças do trabalho docente após as reformas sociais e educacionais da década de 1990 no Brasil, considerando as dimensões da formação e da carreira como envoltas em uma mesma dinâmica. Quando consideramos as políticas para formação e carreira, identificamos um movimento contraditório: na esfera da formação, disposições que aparentemente afirmam um aumento do *status* social dos docentes; na esfera das relações de emprego, disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho. Este aparente paradoxo nos inquietou a discutir quais categorias explicam o movimento de mudanças sobre o trabalho docente, de forma que contemplem esta complexidade. Para desvendar esse problema, primeiro identificamos as principais categorias que a literatura tem utilizado para explicar as mudanças sobre o trabalho docente e depois interrogamos as mudanças sobre o trabalho docente à luz de uma explicação gramsciana sobre a questão do princípio educativo do trabalho. Partindo da identificação, em Gramsci, de que o capital se utilizou da combinação de força e persuasão para educar os trabalhadores, desenvolvemos a idéia de que a profissionalização e a precarização que atualmente vêm incidindo sobre o trabalho docente expressam um novo projeto pedagógico de disciplinamento, um novo princípio educativo para o trabalho docente. Consideramos que a profissionalização e a precarização do trabalho docente, que à primeira vista pareciam elementos isolados e excludentes, se expressam como aspectos contraditórios de um mesmo movimento de educação dos educadores para as mudanças ocorridas na sociedade desde o final do século XX.

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. E-mail: mirnaribeiro@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Princípio educativo do trabalho. Reformas educacionais. Trabalho docente.

## Introdução

O presente artigo diz respeito à pesquisa bibliográfica que desenvolvemos como parte de uma pesquisa de mestrado sobre as mudanças nas políticas de formação e carreira para o trabalho docente em Feira de Santana-BA. Elegemos como fonte privilegiada de investigação estudos que se referem à temática do trabalho docente após as reformas educacionais com o objetivo de perceber como vem sendo compreendida e explicada esta problemática pelos pesquisadores e pesquisadoras contemporâneos.

Uma análise sobre a atual configuração do trabalho docente permite admitir que este ocupa um lugar central nas reformas educacionais brasileiras encilhadas a partir da década de 1990.

Desde a Constituição Federal de 1988, é possível identificar novas disposições sobre o estatuto e o funcionamento do trabalho docente, mas foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que as propostas de mudanças foram melhor delineadas. Na LDB, Lei n. 9394/96, é que se organiza uma política de “valorização do magistério” a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares de formação inicial, formação continuada e carreira. Os elementos dessa política assegurados por esta Lei, em seu artigo 67, são: ingresso na carreira somente através de concurso público; ação continuada de aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão na carreira com base na titulação e avaliação periódica; período da carga horária de trabalho destinado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Passados onze anos da promulgação da LDB, os impactos das suas determinações sobre o trabalho docente já podem ser sentidos e avaliados. Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológicos, a literatura educacional aponta em quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam

que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação dos professores e da “qualidade” da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidas na crise do Estado sob a hegemonia neoliberal.

De um lado, encontramos estudos, a exemplo de Weber (2003), que apontam para um quadro de maior profissionalização do pessoal docente, com uma maior definição do seu espaço de atuação, maior preocupação sobre a formação dos professores, grande relação entre a atuação dos professores e a qualidade da educação, entre outros. De outro, análises como as de Oliveira (2003; 2004) observam mudanças em termos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação do trabalho docente.

Em um esforço maior de pesquisa, nos colocamos como questão compreender as conformações que o trabalho docente vem ganhando após reformas educacionais e sociais no Brasil na última década do século XX. Buscamos uma compreensão que dê conta das dimensões da formação e da carreira como envoltas em uma mesma dinâmica de constituição das políticas para o trabalho docente.

Partindo deste ponto de vista, quando nos defrontamos com a formação e a carreira como uma unidade, e não como partes separadas, percebemos um movimento que aparece como paradoxal. Na esfera da formação, encontramos disposições que aparentemente conduzem a um aumento do *status* social dos docentes, com maior reconhecimento sobre a necessidade de formação e maior destaque aos professores nos programas oficiais de educação. Na esfera das relações de emprego, encontramos disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho, estagnações ou perdas salariais e maior risco de perda da estabilidade.

Este aparente paradoxo nos inquietou: Como compreender esse duplo aspecto de profissionalização coexistindo com precarização do trabalho? Trata-se de um paradoxo ou de uma contradição? Quais as implicações desses elementos para uma nova conformação e disciplinamento do trabalho docente?

Nos propusemos, então, a tentar discutir quais categorias fundamentam a discussão sobre a centralidade do trabalho docente nas reformas educacionais e explicam o movimento de mudanças sobre o trabalho docente, nas dimensões da formação e das relações de emprego.

Para alcançar este objetivo, traçamos dois esforços de discussão. Primeiro, buscaremos, em alguns autores e autoras da literatura educacional que se pautam em um viés mais crítico de análise, quais as categorias levantadas para explicar as mudanças que vêm acompanhando o trabalho docente após as reformas educacionais no Brasil. Segundo, interrogaremos se as mudanças empreendidas no contexto das reformas educacionais podem estar a constituir um novo princípio educativo para o trabalho docente, e, mais ainda, quais categorias explicam o movimento de mudanças do trabalho docente quando se toma as dimensões da formação e da carreira como unidade.

### **As mudanças sobre o trabalho docente: o que diz a literatura**

Os estudos sobre o trabalho docente nos últimos vinte anos encerraram controvérsias e polêmicas, muitas ainda sem resposta definitiva. Segundo Oliveira (2003), nos últimos vinte anos os estudiosos se colocaram questões como: Como se dá a exploração do trabalho na escola? A teoria da mais-valia se aplica ao trabalho escolar? O trabalho pedagógico é produtivo ou improdutivo? Alienado ou autônomo? Como se dão as relações de controle e hierarquia no trabalho docente? Sacerdócio ou profissionalização? Profissionalização ou proletarização? Identidade pelo trabalho ou pela formação?

Dos estudos que questionam o panorama do trabalho docente na década de 1990, Oliveira (2004) apresenta a tese de que as reformas educacionais da década de 1990 poderão incidir sobre o contexto escolar de forma a ter como resultado uma maior responsabilização dos professores e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho escolar. Para o trabalho docente isto pode

significar uma perda de autonomia e conseqüente desvalorização e desqualificação do magistério. É aí, segundo a autora, que reside a atualidade das categorias de profissionalização, desprofissionalização e proletarização do trabalho docente para explicar a problemática atual do magistério.

Hypolito (1999) indagou sobre o lugar da profissionalização docente nas reformas educacionais brasileiras. Este autor identificou que, embora a profissionalização apareça como “consenso” no discurso oficial, na materialidade têm se gestado políticas desprofissionalizantes. A partir dessa constatação, analisou a profissionalização sob as categorias de sonho prometido, sonho negado e sonho irrealizável.

A promessa da profissionalização pode apresentar uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora, segundo Hypolito (1999). Por ter alcançado uma posição de promessa a ser cumprida, de consenso entre ambas as partes, o profissionalismo desloca o debate sobre as condições de trabalho para uma esfera que não é a concreta. É devido a isso que encontramos paradoxos na análise do trabalho docente, como, por exemplo, quando se afirma uma profissionalização sob condições materiais precárias e desprofissionalizantes.

Este autor (Hypolito, 1999) afirma que as mudanças sobre o processo de trabalho docente são um dos componentes centrais da reforma educacional conservadora. O mecanismo de implementação dessas mudanças é a combinação de um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes.

Miranda (2006) discute sobre as categorias para compreender a natureza do trabalho docente na atualidade e chega à conclusão de que algumas categorias utilizadas na literatura educacional não conseguem defini-la. Segundo essa autora, os questionamentos não se restringem às categorias produtivo ou improdutivo, uma vez que esta análise dependeria das relações sociais e de para quem se destina o ensino – público ou particular.

A indagação também não pode se circunscrever ao trabalho docente ser intelectual ou manual, segundo a autora, que considera que

tentar intelectualizar o trabalho docente é uma resistência meramente discursiva, dada a condição de subordinação em que o trabalho docente se encontra atualmente. O trabalho imaterial também não configuraria uma categoria de análise da natureza docente, uma vez que, do ponto de vista da autora, o trabalho docente já foi deveras objetivado e subsumido.

As categorias que, segundo Miranda (2006), são fundamentais para analisar a natureza do trabalho docente face à reestruturação produtiva são: subsunção formal e subsunção real do trabalho docente ao capital. Tomando-se como base da análise sobre a subsunção que o conhecimento é visto como ferramenta de trabalho e a escola é o meio de produção, entende-se que, ainda que tenha os conhecimentos necessários, o professor não consegue realizar o seu trabalho sozinho; a atividade docente precisa ser um trabalho coletivo e, em decorrência, subsumida às relações capitalistas.

A autora conclui que o trabalho docente está em uma fase transitória entre a subsunção formal e a subsunção real, e que por isto a definição mais coerente é que o atual momento configura-se pela subsunção proto-real do trabalho docente ao Estado e/ou ao capital.

Fontana e Tumolo (2006) se propuseram a investigar as concepções e análises sobre o trabalho docente nas pesquisas educacionais da década de 1990. Os estudos analisados foram classificados em cinco eixos temáticos: feminização e proletarização; proletarização como produto da reorganização escolar e do capital; movimentos de classe; trabalho docente produtivo ou improdutivo e posição profissional dos professores. Na análise crítica das produções, os autores se voltam sobre a natureza do processo de trabalho docente em relação ao processo de produção capitalista, categoria que, segundo os autores, é uma lacuna encontrada nas pesquisas analisadas.

Os autores (FONTANA; TUMOLO, 2006) enunciam conclusões das análises sobre a literatura do trabalho docente na década de 1990 que, acreditamos, servem ao debate sobre as categorias explicativas do trabalho docente na contemporaneidade: 1) Os estudos da década de 1990

se restringiram a analisar o trabalho docente quanto ao seu processo de trabalho e as poucas tentativas de ampliar essa concepção foram limitadas e insuficientes; 2) A análise de Enguita<sup>2</sup>, que relaciona ou mesmo opõe a profissionalização à proletarização, mostra, segundo os autores, uma confusão conceitual. A profissionalização se refere ao processo de trabalho, enquanto a proletarização se refere ao processo de valorização. Segundo Fontana e Tumolo (2006), a confusão deste autor estaria em relacionar a profissionalização à proletarização, quando estes são conceitos de planos políticos e analíticos distintos, que não podem ser confundidos. Isso pode vir a significar, em Enguita, uma outra confusão, entre processo de trabalho e processo de valorização do capital; 3) Há uma tendência de relativo crescimento dos proletários dentre os professores, uma vez que os professores da rede particular de ensino estão em maior número no setor privado do que no setor público. Essa tendência vem a acompanhar o movimento de mercantilização do ensino, principalmente no ensino superior, cuja expansão vem se dando massivamente pela iniciativa privada.

Desta forma, conforme Fontana e Tumolo (2006) a utilização das categorias profissionalização e proletarização como pares antagônicos–dialéticos na análise sobre o trabalho docente recai em uma imprecisão conceitual, vez que se referem a faces diferentes do processo de trabalho.

### **Mudanças sociais e disciplinamento do trabalho no capitalismo**

Encontramos em Antonio Gramsci (1988) apontamentos que podem servir para desvendar o aparente paradoxo encontrado na análise sobre as novas configurações que as políticas educacionais pós-reformas vêm impondo sobre a formação e as relações de emprego no trabalho docente.

---

<sup>2</sup> Os autores referem-se aos trabalhos de Mariano Enguita, pesquisador espanhol que exerce grande influência nos estudos sobre o trabalho docente no Brasil. Enguita (1993) situou os professores numa posição ambivalente entre o profissionalismo e a proletarização e, por isso, os qualificou como semiprofissionais. Ele considera que a luta pela profissionalização docente busca a auto-proteção dos professores contra a perda de autonomia no seu trabalho, para garantir auto-regulação, rendimentos, independência, competência específica, licença para atuar na área, etc. Era neste sentido que, para Enguita, a profissionalização servia como defesa à proletarização do trabalho docente.

Em Americanismo e Fordismo, Gramsci se debruça sobre a formação do modo de acumulação fordista do capitalismo, a transição do individualismo econômico para uma economia programática. Nesta nova conformação social, as mudanças culturais e da organização do trabalho estão intimamente relacionadas com uma “necessidade imanente” de reorganizações econômicas. A constituição cultural peculiar da sociedade americana e a ausência de “classes parasitárias” foram elementos fundamentais para a conformação desse novo modo fordista de organizar a vida social (GRAMSCI, 1988).

As relações sociais engendradas no fordismo requereram uma nova educação das pessoas. Novas subjetividades tiveram que ser construídas socialmente para que se instaurasse essa conformação social, que tinha – e tem – o trabalho como o eixo central da vida social. Foi neste contexto que Gramsci desenvolveu o conceito do trabalho como princípio educativo.

O princípio educativo do trabalho, portanto, é a expressão das formas como a sociedade educa a subjetividade dos indivíduos para o trabalho e para a vida social: são as relações sociais que formam o trabalhador.

No caso do fordismo, Gramsci (1988) mostra como as relações sociais conformaram e disciplinaram o trabalhador parcelarizado, ou seja, como as relações de trabalho e o disciplinamento da vida social despiram a identidade do trabalhador artesão e educaram-no segundo a identidade do trabalhador operário.

O desenvolvimento de todo um conjunto de relações sociais se inspirou, ainda que com várias outras mediações, nos princípios da organização do trabalho de seu tempo, daí o autor afirmar que “a hegemonia vem da fábrica” (GRAMSCI, 1988, p. 381). Ou seja, os princípios de qualquer ação educativa intencional não são tirados aleatória ou despropositadamente da cabeça dos educadores; quaisquer intenções educativas são traçadas em relações com o contexto e com as categorias do seu tempo.

No caso do fordismo, a *racionalização* foi a categoria explicativa da formação e funcionamento da sociedade fordista nos Estados Unidos,

primeiramente como ordenamento do mundo da produção, depois como princípios sob os quais se forjou um novo tipo de homem. Sob a batuta da racionalização se moldaram o trabalhador parcelarizado, a produção em massa, a vida social disciplinada e rigidamente ensejada no modelo de família tradicional, entre outros aspectos.

Na atual forma hegemônica de disciplinamento do trabalho, a organização toyotista do trabalho, novas demandas para a formação de um trabalhador de novo tipo foram postas, a partir da década de 1990, pelas mudanças do modo capitalista. Estas mudanças estão traduzidas em globalização econômica, reestruturação produtiva, políticas de Estado neoliberal, maior incorporação de ciência e tecnologia nos processos produtivos (KUENZER, 2005).

A categoria fundamental da pedagogia toyotista do trabalho é a *flexibilidade*. A flexibilidade é necessária para a organização da produção segundo a demanda e, por isto, necessita, *immanentemente* (GRAMSCI, 1988), de uma formação para o imprevisto e para o novo.

Na pedagogia toyotista, as exigências sobre o trabalhador passaram de habilidades psicofísicas para competências cognitivas complexas, com uma maior desfragmentação do trabalho. Todavia, essa desfragmentação é movida para se evitar desperdícios, não como proposta de recomposição da unidade do trabalho. Amplia-se o conteúdo do trabalho, mas sob a forma de uma atividade esvaziada, de qualificação reduzida e intensificação do trabalho. Sobre o trabalho pedagógico, a proposta de superação da fragmentação significa combate ao desperdício e aplicação de um enfoque empresarial na administração da escola (GRAMSCI, 1988).

No caso da linha de montagem, a função dada aos trabalhadores na pedagogia fordista de apenas “deixar a máquina trabalhar” foi substituída pelas células de produção toyotistas, que são mais flexíveis e exigem uma gama maior de conhecimentos. No caso do trabalho pedagógico, a flexibilidade aparentemente permite reunificar o trabalho pedagógico fragmentado, como, por exemplo, na elaboração do projeto político pedagógico pela escola e com a participação da comunidade. O

trabalho, inclusive o pedagógico, experimenta hoje uma atividade mais polivalente (GRAMSCI, 1988).

Segundo Gramsci (1988), para disciplinar a força de trabalho, as relações capitalistas de produção da vida social se utilizam da combinação de mecanismos de força e de persuasão. No fordismo, para conseguir disciplinar os trabalhadores, a fábrica combinou a destruição do sindicalismo de base territorial com a oferta de altos salários e benefícios sociais com propaganda política e ideológica. Força e persuasão aparecem como pólos contraditórios que compõem o princípio educativo de disciplinamento do trabalho.

A mudança das bases materiais de produção provoca mudanças na forma de disciplinamento do trabalho. Assim o foi na emergência do fordismo-taylorismo e assim está sendo sob a hegemonia do toyotismo. Acreditamos que a definição dos mecanismos de força e persuasão para racionalizar a força de trabalho continua válida para a pedagogia toyotista do trabalho, mas obviamente sob novas mediações. Agora estamos mais próximos de uma combinação de maior polivalência (multitarefa), autodisciplina e desfragmentação com precarização e desregulamentação do trabalho.

### **Força e persuasão – profissionalização e precarização como expressão do novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente**

Está em curso um projeto educativo para o trabalho docente, que tenta desarticular a antiga pedagogia do trabalho docente e superá-la por uma nova pedagogia, mais flexível e que objetiva contar com uma maior participação (responsabilização, no dizer de OLIVEIRA, 2004) dos professores.

A nova conformação do trabalho docente ensejada pelas políticas para o magistério, após as reformas educacionais, se expressa na articulação entre força e persuasão, ou, para usar termos mais próximos à discussão da literatura educacional, na articulação entre profissionalização e precarização.

Percebemos que, desde os fins da década de 1990, as políticas de formação inicial e continuada e de emprego dos professores da rede pública no Brasil promovem uma estratégia que, ao articular ações de redução e perda de conquistas no trabalho com investimento na formação docente precariza o magistério na carreira e profissionaliza na formação. Em outras palavras, as recentes reestruturações do trabalho docente ensejam um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente; esta nova pedagogia se estrutura em um duplo aspecto de profissionalização, no âmbito da formação, e de precarização, no âmbito das relações de emprego.

Olhando ainda mais a fundo este duplo aspecto, entretanto, percebemos que a profissionalização da formação é uma profissionalização precarizadora. Quando se oferece formação, está-se contribuindo para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, se conseguirá uma maior qualificação e conseqüentemente um maior *status* social. Entretanto, quando se oferece uma formação inicial aligeirada e marcada pela fragmentação em uma especialidade e uma formação continuada fragmentada em áreas e dispersa – fora do projeto político pedagógico da escola, conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente como um coletivo. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza.

Ao mesmo tempo, sugerimos que a precarização das relações de emprego, aí incluídas as mudanças sobre o estatuto do magistério, os planos de cargos e salários e a carreira, configura uma precarização profissionalizadora. Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está-se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mesmo tempo, isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas relações de emprego, ou, em outras palavras, conduz a se qualificarem para as novas formas de subsunção do trabalho do modo de acumulação flexível.

## **Considerações finais**

Após considerarmos as indicações que a literatura educacional e os estudos de Gramsci nos ofereceram sobre a problemática do trabalho docente, a pesquisa bibliográfica conseguiu oferecer instrumentos de análise que nos permitiu elaborar categorias explicativas para as novas conformações do trabalho docente ensejadas pelas políticas educacionais do sistema municipal de ensino de Feira de Santana e pelos movimentos das reformas educacionais para os professores e professoras em geral.

O avanço desta pesquisa em relação às categorias levantadas pelos estudos educacionais reside, primeiro, na percepção do trabalho docente em uma perspectiva mais ampla, conquanto contempla formação e carreira e, assim, busca revelar os objetivos e os limites implementados pelas políticas do Estado sobre esse trabalho e, segundo, nas categorias explicativas adotadas, que se fundam na compreensão das mudanças sobre o trabalho docente na combinação formação—carreira como um processo que articula profissionalização com precarização, diferente da maioria dos estudos do tema, que tem se pautado por apenas um ou outro aspecto desta dinâmica.

As determinações encontradas na realidade nos impuseram uma análise que considerasse a problemática sobre as relações entre a formação e a carreira docentes no contexto das reformas educacionais como uma contradição e como unidade de contrários que constitui a complexa e dinâmica teia social.

O aparente paradoxo encontrado nas políticas para o trabalho docente ganha aqui as feições de um movimento contraditório. A profissionalização e a precarização, observadas na realidade de pesquisa e enunciadas pela literatura educacional, que à primeira vista pareciam elementos isolados e excludentes, se expressam como aspectos contraditórios de um mesmo movimento para educar os educadores para as mudanças ocorridas na sociedade como um todo desde o último quartel do século XX.

## **A NEW EDUCATIVE PRINCIPLE FOR THE TEACHERS WORK?**

**Abstract:** This study emerges from an interest in comprehending the changes concerning the teachers work in Brazil after the social and educational reforms that took place in the decade of 1990, considering the instruction and the career dimensions as part of the same dynamics. When analyzing the policies for instruction and career, a contradictory movement is identified: in the sphere of instruction, arrangements that apparently state an increase in the social *status* of teachers; in the sphere of employment relations, arrangements that beckon a higher debilitation in the working conditions. At first this apparent paradox led to the discussion and identification of some categories that would explain the mentioned changes in order to unveil this complexity. Then the teachers work transformation was inquired, based on the Gramscian explanation about the educative principle of work. The idea that professionalization and debilitation express a new disciplinary pedagogical project emerged from the identification that Capital has used the combination of strength and persuasion to educate workers. The referred professionalization and debilitation, which seemed isolated and excluding elements at first, were considered as contradictory aspects of the same movement of educators education for the changes taking place in society since the end of the 20th century.

**Keywords:** Educative principle of work. Educational reforms. Teachers Work.

### **Referências**

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao/nsf/View.Identificacao/lei9.394-1996?OpenDocument>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FONTANA, Klalter B.; TUMOLO, Paulo S. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trabalho\\_docente\\_e\\_capitalismo.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_e_capitalismo.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 375-413.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-100.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-95.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. **Anais do VI Congresso da REDESTRADO**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/as\\_transformacoes\\_comtemp.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas conseqüências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2004.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez, 2003, p. 1125-1154. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2006.

Artigo recebido em: 30/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008