



Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 2

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-441-2 DOI 10.22533/at.ed.412190507 1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Abordar o tema “formação de professores e a condição do trabalho docente”, especialmente nos tempos hodiernos, é uma tarefa complexa e delicada. Complexa porque envolve elementos de natureza múltipla, que se fundamentam e se desenvolvem a partir de aspectos legais, sociais, humanos, econômicos, estruturais; e delicada, porque necessita de uma visão crítica sobre a realidade, a fim de buscar olhares e ações sobre os elementos que agregam e se inter-relacionam no campo educacional.

Assim, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre assuntos tão plurais e possibilitar uma leitura mais prática e agregadora, este livro traz 53 artigos organizados em dois volumes, levando em conta a proximidade dos temas apresentados.

No volume 1, os temas discutidos giram em torno de assuntos relacionados à formação de professores, especialmente no que diz respeito às experiências *da* e *na* formação inicial e continuada, além da gestão democrática.

No volume 2, os autores apresentam seu trabalhos sobre assuntos pertinentes às relações estabelecidas entre educação, formação docente e uso das tecnologias, trazendo contribuições valiosas para a leitura de temas acerca do trabalho docente.

Abordam as transformações ocorridas nesse campo discorrendo sobre a precarização do trabalho, o adoecimento dos professores e a desconsideração dos saberes docentes até chegar à falta de autonomia destes profissionais; apresentam também diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos que podem se transformar em estratégias úteis para a melhoria do desempenho discente, assim como trazem à tona estudos sobre a inclusão e o trabalho docente.

Por fim, esta obra caracteriza-se como um rico instrumento para a leitura de profissionais da área da educação ou pessoas que tenham alguma relação com o trabalho docente, pois propicia importantes reflexões acerca do multifacetado cenário educacional.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

TRABALHO DOCENTE

CAPÍTULO 1	1
A INTERATIVIDADE E A SOBRECARGA DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	
Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.4121905071	
CAPÍTULO 2	14
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA BREVE ANÁLISE DO “ESCOLA SEM PARTIDO”	
Joceli de Fatima Arruda Sousa Thais Fernanda dos Santos dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.4121905072	
CAPÍTULO 3	26
ADOCIMENTO DE PROFESSORES/AS: O PROCESSO E O CONTEXTO PÓS-READAPTAÇÃO FUNCIONAL	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.4121905073	
CAPÍTULO 4	39
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: OFÍCIO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS	
Marta Campos de Quadros Yoshie Ussami Ferrari Leite	
DOI 10.22533/at.ed.4121905074	
CAPÍTULO 5	48
INTERPRETANDO O TRABALHO DOCENTE: ABORDAGENS POSSÍVEIS A PARTIR DOS ESTUDOS DE NORBERT ELIAS	
Mirna Ribeiro Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.4121905075	
CAPÍTULO 6	59
O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÃO DE ALGUMAS DIFICULDADES RELATIVAS A ESSE CICLO DE ESTUDO	
Sergio Bitencourt Araújo Barros João de Deus Dias de Sousa Filho Francisco de Assis Araújo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.4121905076	
CAPÍTULO 7	70
PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA PENITENCIÁRIA FEMININA DO DISTRITO FEDERAL	
Erlando da Silva Resês Walace Roza Pinel	
DOI 10.22533/at.ed.4121905077	

CAPÍTULO 8 83

PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE IPIAÚ – BA

Nauseli de Souza Almeida
Talamira Taita Rodrigues Brito

DOI 10.22533/at.ed.4121905078

CAPÍTULO 9 95

REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA E O ADOECIMENTO DOCENTE

Anna Paulla Artero Vilela

DOI 10.22533/at.ed.4121905079

CAPÍTULO 10 105

REFORMA CURRICULAR E CONFLITIVIDADE DOCENTE: A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA NA REDE OFICIAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Thiago Figueira Boim

DOI 10.22533/at.ed.41219050710

CAPÍTULO 11 121

SICREDI E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA: A INFLUÊNCIA DA LÓGICA PRIVADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leila Duarte Reis
Daniela Oliveira Lopes
Vanessa Silva da Silva
Susana Schneid Scherer
Maria de Fátima Cóssio

DOI 10.22533/at.ed.41219050711

CAPÍTULO 12 136

TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS GERENCIALISTAS E CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Cristiane Bartz de Ávila
Ângela Mara Bento Ribeiro
Maria de Fátima Bento Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.41219050712

METODOLOGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS: ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DISCENTE

CAPÍTULO 13 148

DISPOSITIVOS ELABORADOS PARA LECIONAR ELETROQUÍMICA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Marcelo Monteiro Marques
Gabriel Carvalho de Lima

DOI 10.22533/at.ed.41219050713

CAPÍTULO 14 162

ESTUDO DE CASO: UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LABORATÓRIO

Ricardo Luiz Perez Teixeira
Cynthia Helena Soares Bouças Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.41219050714

CAPÍTULO 15 170

GINCANA DO pH: ATIVIDADE MOTIVADORA PARA UM SÁBADO LETIVO NO IFPB - CATOLÉ DO ROCHA

Tainá Souza Silva
Raquel Ferreira Dantas
Misael Warly Maia Pereira
Alexsandro Trindade Sales da Silva
João Jarllys Nóbrega de Souza

DOI 10.22533/at.ed.41219050715

CAPÍTULO 16 176

MERCADO DE ENERGIA – UMA ESTRATÉGIA LÚDICA PARA INTRODUIR O METABOLISMO COM ENFOQUE NA ADENOSINA TRIFOSFATO (ATP)

Flávia Carvalho Aguiar
Ingrid Araújo Palhano
Eloíse Batista Toletino de Melo
Luana Lorryne de Faria Martins
Ana Carolina Goulart
Andreia Laura Prates Rodrigues
Leda Quércia Vieira

DOI 10.22533/at.ed.41219050716

CAPÍTULO 17 183

NUMEROX CINÉTICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CINÉTICA QUÍMICA EM UMA TURMA DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

Francisco de Assis Araújo Barros
Patrícia Ribeiro Leal
Sergio Bitencourt Araújo Barros
Janaine Marques Leal Barros

DOI 10.22533/at.ed.41219050717

CAPÍTULO 18 194

O LÚDICO COMO ATIVIDADE AVALIATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASO NUMA TURMA DE PROEJA DO IFPI

Francisco de Assis Araújo Barros
Lívia Maria de Moura Pimentel
Sergio Bitencourt Araújo Barros

DOI 10.22533/at.ed.41219050718

CAPÍTULO 19 201

POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE SÍNTESE DE PROTEÍNAS, UTILIZANDO MÚSICA COMO ESTRATÉGIA COMPLEMENTAR

Fabiana América Silva Dantas de Souza
Vaniele Maritissa da Silva
Josilene Maria Silva do Nascimento
Wanessa Mayara da Silva

DOI 10.22533/at.ed.41219050719

CAPÍTULO 20	210
SIMULADORES PARA SMARTPHONES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO ELETROMAGNETISMO E CIRCUITOS ELÉTRICOS	
Marcos Antônio Vieira da Silva Antônio Edenilton Leite da Silva Jailson da Silva Soares Isaiane Rocha Bezerra Haroldo Reis Alves de Macêdo	
DOI 10.22533/at.ed.41219050720	
CAPÍTULO 21	218
TRABALHANDO CIÊNCIAS COM TURMAS MULTISSERIADAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS PEDAGÓGICAS	
Yara Maria Amorim dos Santos Carla Caroline Santana da Silva Mateus Henrique Alves Marinho	
DOI 10.22533/at.ed.41219050721	
CAPÍTULO 22	223
UMA WEBQUEST PARA FACILITAR O ENSINO DE ISOMERIA ÓPTICA	
Lúcia Fernanda Cavalcanti da Costa Leite Alanis Luckwu da Silva Robson Cavalcanti Lins	
DOI 10.22533/at.ed.41219050722	
CAPÍTULO 23	230
VÍDEOS MICROBIOLÓGICOS: APRENDENDO E ENSINANDO	
Agnes Kiesling Casali Patricia Costa Lima da Silva Luísa Lemos dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.41219050723	
CAPÍTULO 24	236
WEBQUEST COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS	
Lúcia Fernanda Cavalcanti da Costa Leite Marcílio Gonçalves da Silva Robson Cavalcanti Lins	
DOI 10.22533/at.ed.41219050724	
CAPÍTULO 25	242
MUSEU COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL E RELIGIOSA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INFORMAL	
Germana Ponce de Leon Ramírez	
DOI 10.22533/at.ed.41219050725	

INCLUSÃO E TRABALHO DOCENTE POSSIBILIDADES DE RECURSOS E METODOLOGIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 26 249

A EFICIÊNCIA NO USO DO MODELO TRIDIMENSIONAL DA CÉLULA ANIMAL NO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR PARA DEFICIENTES VISUAIS

João Pedro Cardoso de Macedo
Ana Victória Carneiro de Araújo
Wyadyson Francisco de Sousa Maciel
Jeane de Oliveira Moura

DOI 10.22533/at.ed.41219050726

CAPÍTULO 27 259

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: MATERIAIS DIDÁTICOS CRIATIVOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Sérgio Marivaldo dos Santos
Quélia de Souza Sabino
Aldair Lucas Lopes da Silva
Hércules Santiago Silva

DOI 10.22533/at.ed.41219050727

CAPÍTULO 28 263

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Angela Maria de Sousa e Silva
Jeanne Denise Bezerra de Barros
Sabrina Nogueira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.41219050728

CAPÍTULO 29 275

USO DE TABULEIRO NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

Joaquina Maria Portela Cunha Melo
Gabrielle Cristina de Melo Oliveira
Marcela Oliveira de Sousa
Bruna Moura Cardoso Sousa

DOI 10.22533/at.ed.41219050729

SOBRE A ORGANIZADORA..... 279

TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS GERENCIALISTAS E CURRÍCULO: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Cristiane Bartz de Ávila

UFPEL- PPGE- Pelotas-RS

Ângela Mara Bento Ribeiro

UNIPAMPA – Curso de Turismo – Jaguarão - RS

Maria de Fátima Bento Ribeiro

UFPEL- Curso de Relações Internacionais –
Pelotas-RS

RESUMO: Este artigo procura tecer considerações acerca do trabalho docente frente às políticas gerencialistas que influenciam o currículo escolar. Autores como Stephen Ball, Diane Havitch e Álvaro Hypolito nos auxiliam a entender a lógica neoliberal e globalizante que tem permeado a escola pública nos últimos anos. Procurar-se-á a partir desses autores, demonstrar que cada vez mais setores da iniciativa privada têm adentrado no setor educacional a partir do apoio governamental. Essa lógica acaba afetando os currículos escolares, visto que os educadores sofrem grande pressão para preparar os educandos para os testes que visam promover os escores das escolas. Por outro lado, a partir dos estudos pós-críticos, muitos educadores procuram um caminho diferenciado o qual se busca uma educação mais humana, conforme os estudos de Gert Biesta e Paulo Freire. Dessa forma encaminhamos o presente texto no sentido de refletir sobre um currículo construído pelos

educadores e educandos. A partir de Norman Flaircough é possível perceber o que está oculto nos mais variados discursos, e, em nossa opinião, os discursos oficiais em geral, primam por manter as desigualdades sociais a partir de uma roupagem de igualdade de oportunidades para todos. A partir das vivências e das experiências da Comunidade Escolar, pode-se construir um currículo crítico que tenha como objetivo buscar uma resistência ao currículo oficial. As relações de poder definem os conteúdos a ser trabalhados, porém, isso não está explícito e pode ser modificado a partir de um debate que tenha como premissa a interculturalidade conforme nos aponta Arjun Appadurai.

PALAVRAS-CHAVE: Gerencialismo; Currículo; Educação.

TEACHING WORK, MANAGERIAL POLICIES AND CURRICULUM: FOR A MORE HUMANE EDUCATION

ABSTRACT: This article tries to make considerations about the teaching work in front of the managerial policies that influence the school curriculum. Authors like Stephen Ball, Diane Havitch and Álvaro Hypolito help us understand the neoliberal and globalizing logic that has permeated the public school in recent

years. It will be sought from these authors, to demonstrate that more and more sectors of the private initiative have entered the educational sector from the governmental support. This logic ends up affecting school curricula, as educators are under great pressure to prepare learners for tests to promote school scores. On the other hand, from the post-critical studies, many educators seek a differentiated path which seeks a more humane education, according to the studies of Gert Biesta and Paulo Freire. In this way, we refer the present text to reflect on a curriculum constructed by educators and students. From Norman Fairclough it is possible to perceive what is hidden in the most varied discourses, and, in our opinion, official discourses in general, excel at maintaining social inequalities from a dress of equal opportunities for all. From the experiences and experiences of the School Community, one can construct a critical curriculum that aims to seek resistance to the official curriculum. The relations of power define the content to be worked, however, this is not explicit and can be modified from a debate that has the premise of interculturality as pointed out by Arjun Appadurai

KEYWORDS: Management; Curriculum; Education;

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciarmos o debate do presente artigo, gostaríamos de tomar por base ideias desenvolvidas por Diane Ravitch (2011) em sua obra “*VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO. Como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação.*” Segundo a autora, nas últimas décadas o governo federal dos Estados Unidos e os governos de alguns Estados que são por sua vez divididos em distritos, têm implementado uma série de reformas educacionais de cunho gerencialista, “ferramentas” da gestão empresarial na educação, que visam o lucro e o mercado. Seguindo pela linha da globalização, o gerencialismo está atrelado à mesma, tendo em vista que a educação sobre a interferência das esferas políticas e econômicas, ou seja, a educação não é um espaço protegido por uma redoma em que os princípios éticos e morais estão acima de qualquer interesse. O controle gerencialista é feito através de testagem que invalida qualquer outro tipo de conhecimento que não seja saber marcar lacunas. A partir destes testes são postas as bases para a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais. Há uma grande responsabilização aos educadores pelo fracasso ou sucesso de uma comunidade escolar, sem levar em conta os progressos individuais que tornam o “outro” mais humano.

Autora relata que o segundo presidente Bush, aprovou em 2001, um programa denominado “*Nenhuma criança fica para trás (NCLB).*” A administração e o congresso concordaram que a testagem iria estimular a melhoria das escolas. O NCLB tinha um objetivo: todas as crianças seriam proficientes em leitura e matemática até 2014. O objetivo era uma ordem federal com consequências reais para as escolas cujos estudantes não o atingissem. Por mais que houvesse oposição, ela não tinha voz. As determinações vieram de cima a partir de políticos que não compreendiam as

limitações da testagem. Ainda segundo autora, os testes podem ajudar para dar um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e estes têm sido uma constante na educação americana durante o século XX. Entretanto, eles são um problema quando se tem de tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas, os testes não são precisos e objetivos. Eles podem ter erros em sua elaboração e para os resultados terem uma variação entre proficiente e não proficiente há uma linha tênue,... Especialistas falam que o teste não poderia ser a base para se tomar decisões, deveriam ser tomados como parâmetro um conjunto de outras avaliações, como as notas, participação em aula, temas, recomendações dos professores,... Entretanto, como as decisões são tomadas com base nos resultados dos testes, professores e administradores engendram diversas maneiras com truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação. Uma das estratégias citadas é a escolha dos alunos, a autora cita uma expressão em inglês *cream-skimming* (Ravitch, 2011, p.178), a qual ela explica tratar-se de remover a erva daninha.

Nesse sentido, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, essas políticas têm tomado vulto a partir das parcerias público-privado, as doações, as campanhas publicitárias com valores astronômicos que demonstram o caminho do mercado no contexto educacional, principalmente no que tange à aprovação de políticas públicas. Na contramão de uma educação humana existem os grupos empresariais que visam o lucro que pode advir da educação. Essas pessoas também defendem seus interesses junto ao governo, aprovando leis que têm sido copiadas do sistema educacional dos Estados Unidos numa perspectiva gerencialista (anteriormente citada) que visa responsabilizar os professores e trabalhadores na educação pelo fracasso escolar, numa clara intenção de abrir espaço para a iniciativa privada. Essas ideias têm como ideal criar um abismo para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho, tendo em vista a discrepância do que é e da forma como é ensinado o currículo escolar nas diferentes escolas que temos. Prova disso, é que mesmo contra a opinião dos educadores, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que visa direcionar os jovens com condições econômicas melhores para o seguimento dos estudos em Instituições Superiores, tendo por consequência acesso a profissões mais valorizadas e os jovens com condições econômicas inferiores para cursos técnicos aligeirados que visam colocá-los rapidamente no mercado de trabalho cujas profissões e salários são menores. Stephen Ball (2005) em seu texto *“Educação à venda”* trabalha com a ideia de mercantilização da educação e diz que os cursos de ensino superior são quantificados para o mercado. As pessoas escolhem seus cursos pensando qual será o custo benefício e os currículos acabam não tendo um enfoque que prepare os estudantes para a vida num sentido de transformação social. Há, portanto, uma crescente fragmentação do ensino. Ainda neste sentido, o autor diz que há uma incerteza, uma instabilidade social que faz com que os pais tenham que se comportar como “gestores de risco”, no sentido de [...] assegurar o melhor para os filhos, em face de um futuro cada vez mais competitivo e imprevisível [...](Ball, 2005, p.11).

No mesmo sentido, os professores, Álvaro Hypolito, Jarbas Vieira e Maria Cecília Leite colocam que no Brasil:

As atuais políticas educativas consolidaram o modelo educacional dos anos 90, admitido a partir das reestruturações educacionais desenvolvidas em outros lugares, com o aprofundamento das políticas de controle curricular centralizado – com associação a exames padronizados e avaliação em larga escala –, das políticas de gestão baseadas nos preceitos da nova administração pública – com estímulo às políticas de indicadores, avaliações, descentralização de financiamento, parcerias público-privado – e das políticas para o magistério, insuficientes para a melhoria do trabalho docente, com flexibilização da profissão, tanto em aspectos de formação e carreira quanto das formas contratuais (trabalho temporário e terceirização). (HYPOLITO, VIEIRA e LEITE, 2012, p.05)

Tal afirmação corrobora as ideias elencadas mais acima no texto: Políticas gerencialistas que visam uma melhor forma de administrar os recursos educacionais com o objetivo de mercantilização e lucro. Dessa forma, as práticas curriculares ficam centradas em conteúdos que estejam incluídos nos testes oficiais. Os professores são também bombardeados pelas pressões do mercado, tais como materiais pedagógicos prontos e estruturados para que o professor não passe de um mero aplicador. Nessa lógica ele não precisa pensar sobre sua prática.

As políticas curriculares, por intermédio de processos de gestão e de organização da escola e da educação, atribuem sentido e significado para as práticas escolares, regulando práticas curriculares, por meio de exames, processos de avaliação e contratação de pacotes pedagógicos, interpelando o magistério em direção a uma identidade que passa a ser regulada por processos de intensificação, auto-intensificação e práticas colaboracionistas. (IDEN, p. 06)

Esse enfrentamento desleal dificulta ações que priorizem as necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido a identidade docente passa por um processo de mudanças, pois ao mesmo tempo em que o professor não se identifica como um operário ele não consegue ter sua autonomia totalmente garantida dentro do processo pedagógico. O educador acaba sendo influenciado pelas políticas públicas que primam pelos resultados dos testes e corre o risco de reproduzir o discurso dos grupos hegemônicos. Assim, uma visão hegemônica pode anunciar os interesses daqueles que possuem o domínio dos meios de produção das leis, entretanto, considerando também os interesses dos setores sociais subordinados, Se bem entendemos a representação social, o povo assimila as concepções de forma voluntária, aceitando um modo de pensar (im)posto, sem se darem conta dessa prática e, desse senso comum aportado, criam práticas do cotidiano, formas de expressão criativas de uma realidade vivenciada rotineiramente, e sem desempenhar sentido de mudança e transformação desse domínio. Nesse sentido, os autores trazem em sua discussão que o governo não está tão presente na escola no sentido de fiscalizar o cumprimento da legislação, entretanto, as políticas regulatórias apresentam-se através dos testes e escores obtidos nos mesmos, os quais os professores são pressionados e estimulados a cumprir. Além dos testes, todo o aparato de materiais didáticos e pedagógicos que chegam à escola e ao professor produz como efeito uma influencia muito grande nos

currículos escolares.

2 | POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Na contramão das políticas gerencialistas, nos apropriamos das ideias do texto de Gert Biesta (2007), pois já no prólogo, o autor nos desacomoda ao trazer indagações do que é “Ser Humano” em relação à educação?

Biesta(2007) cita Emmanuel Levinas que diz que a crise do humanismo começou com os atos inumanos da história recente (guerras, etc). A partir do momento em que pessoas com o poder de trazer mais conforto para a humanidade acabam cometendo atos hediondos como matar outro ser humano com uma só decisão é sinal que todo o esforço para educá-lo foi em vão, que o humanismo fracassou afinal a educação não é somente a transmissão de conhecimentos técnicos.

Outra questão levantada é quem conta como Ser Humano. O humanismo na educação diz o que a criança recém-chegada deve ser, ou seja, não é aceito a unicidade de cada um. O humanismo deve ser denunciado porque não é suficientemente humano, não fazendo seu papel como deveria.

Na realidade dever-se-ia focar as maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se “presença”. Segundo Biesta: *“Só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós”.* (BIESTA, 2003, p.26,27).

A partir dessas ideias o texto vai trazer os conceitos de pluralidade e diferença, trabalhando a questão do papel da educação para que o Ser se torne verdadeiramente humano, pois ao que nos coloca o autor, a educação esta sendo confundida com o mero repasse de conteúdos e habilidades que não são suficientes para torná-lo humano. Por mais que os professores se esforcem a cada ano há mais desmotivação, resultados baixos, problemas de disciplina, etc.

Dentro deste contexto, não podemos esperar que a escola tenha o poder de resolver a questão do que é Ser Humano utilizando-se de um princípio de democracia. A questão sobre democracia é desenvolvida por Biesta analisando três autores: Immanuel Kant com sua concepção individualista da pessoa democrática, John Dewey com a concepção social e Hannah Arendt com uma concepção política (p. 167). Seguindo esta última perspectiva, uma concepção política da subjetividade democrática, o autor parece superar uma visão que coloca toda a responsabilidade na escola de tornar o aluno um sujeito democrático. *“Concluo que as escolas não podem nem criar, nem salvar a democracia. Só podem sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais.”*(BIESTA, p.162, 2013)

Por outro lado, em busca de “ mais humanidade”, nos últimos anos, por pressão dos mais variados segmentos sociais, os quais denominamos aqui de movimentos contra-hegemônicos, organizaram e participaram de muitas convenções, fóruns, reuniões e debates. Esses eventos foram sendo constituídos e serviram de base para

a elaboração de leis que primassem por ações afirmativas. Essas ações traziam uma perspectiva de inclusão social e valorizavam a diversidade e a diferença.

O Brasil aprovou em 1988 uma constituição num contexto de fim da ditadura militar, a qual tem a pecha de ser considerada uma constituição cidadã.

Além do artigo 1º que fala dos princípios fundamentais onde determina a dignidade da pessoa humana, os artigos específicos da educação, principalmente o 205 e 206 enfatizam essa ideia, o que também é corroborado mais adiante, na seção II, quando se fala da valorização da cultura dos povos que compõem o processo civilizatório nacional, principalmente os afro-brasileiros e indígenas.

Além da Constituição Federal, temos mais dois instrumentos da legislação em relação à educação que são: o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação do ano de 1996. Também podemos citar os parâmetros curriculares nacionais e o Plano Nacional de Educação.

Entretanto, trazemos a análise da lei 11645/2008. Como já foi colocado no texto acima, essa legislação tem sido aprovada à custa de lutas e reivindicações dos grupos denominados minoritários. Maria Odila Dias (1998) e Sandra Jatahy Pesavento (2005), numa perspectiva da hermenêutica do cotidiano, defendem que seria importante que o historiador reflita e traga a versão da história a partir do olhar sobre as chamadas “minorias” culturais.

Abrimos um parêntese para falar da referida lei a qual tem a 10639/2003 como antecessora, que alterou a LDB 9394/96 tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas a qual podemos ver abaixo os seguintes artigos:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm acessado em: 14.03.2017)

Algumas metas foram estabelecidas para o cumprimento da lei, tais como cursos para a formação continuada de professores, elaboração de material didático pedagógico pela SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial) que em 2016 passou a ser ligada ao Ministério da Justiça e Cidadania. No ano de 2008, foi promulgada uma nova lei, a 11645, que incluía os indígenas, tendo em vista ser este outro grupo étnico importante para a formação do processo civilizatório brasileiro, mas

outrora excluído dos processos de tomada de decisões políticas e econômicas no país.

Nesse ínterim em nossas percepções como educadoras podemos dizer que os alunos mais jovens não conseguem vislumbrar o que seria um grupo indígena na atualidade, bem como não conhecem o seu modo de viver e sua cultura. A ideia de indígena permanece estereotipada nos livros didáticos e em algumas atividades desenvolvidas por colegas de profissão que fazem trabalhos alusivos ao dia do índio utilizando de elementos que são reforçados e se perpetuam nos livros didáticos como o uso de saias e cocares de penas. O mesmo se dá em relação à África, os alunos não conseguem dimensionar o continente que contempla uma gama de diversidade cultural, tais como em danças típicas, vestuário diversificado, religiosidade que abarca a crença em seus ancestrais (religiões tradicionais africanas), catolicismo, islamismo, tecnologias no manejo do solo e edificações, etc, e por consequência entender que os africanos trazidos para o Brasil durante o processo de escravização e diáspora africana contribuíram com saberes fazeres ancestrais fundamentais para nos constituirmos como nação brasileira. Tal questão é fruto de um processo histórico de valorização da cultura europeia, assim pensamos que este parece ser abafado pela dominação do processo civilizatório, como aponta Norbert Elias (2011), em *O processo Civilizador*, as retóricas das sociedades que promovem e condicionam sociedades com características frágeis para serem dominadas, engendram marcas que perpassam questionamentos capazes de permissão para ocorrerem mudanças de sentidos. Nessa concepção, em que o conceito de cultura favorece indivíduos com formação e valores definidos, observamos a sua limitação de conceito, muito centrada na Europa. Conforme Thompson (2009), esta concepção clássica privilegia alguns trabalhos e valores em relação a outros; trata esses trabalhos e valores como maneira pela qual os indivíduos podem se tornar cultos, isto é, enobrecidos na mente e no espírito. Este privilégio está ligado à autoafirmação e à autoimagem da *intelligentsia* alemã e, mais genericamente, à confiante crença no progresso associado ao iluminismo europeu.

A mudança aconteceu no final do século XIX, com pesquisas na área da Antropologia, sendo adaptadas em uma nova abordagem de estudos etnográficos, relacionado aos costumes e práticas de outras sociedades que não as europeias. A partir destas reflexões relacionamos a tentativa de branqueamento da sociedade brasileira que permeou as políticas dentro do período escravista e pós-escravista. Essas políticas alcançaram a educação a partir da constituição de um currículo eurocêntrico o qual é difícil desconstruir.

Diante da abertura política com o fim da ditadura militar (se considerarmos a cronologia do tempo da abolição da escravidão no de 1888 do século XIX e hoje ano 2017 do século XXI), os espaços políticos de debate foram sendo galgados na intenção de dar voz e inserção a outras culturas não europeias.

Assim, cada grupo a partir de suas vivências e necessidades e com apoio de educadores e outros setores da sociedade foi denunciando e reivindicando seus

espaços no cotidiano escolar. Retomamos a questionar a forma como a legislação se torna presente no espaço escolar. Como ela é aceita ou não aceita. Como a lei pode ser usada para que a educação torne os envolvidos neste processo mais humanos. Exemplificamos o caso da lei 11645/2008: Podemos dizer que alguns professores colegas conseguem cumpri-la, outros não. Os colegas precisam pesquisar muitas vezes em fontes diversas ao livro didático conteúdos apropriados que os auxiliem inserir no currículo escolar elementos da história e cultura africana e afrobrasileira. Outros talvez por não sentirem-se preparados, em função de não ter tido acesso a esse conhecimento em sua formação e por não terem tempo de frequentar cursos de formação continuada não cumprem a referida lei. Isso acontece também com outros temas que prezam pela educação mais humana, tais como a da inclusão de alunos com necessidades especiais, da preservação do meio ambiente ou das questões de gênero e sexualidade. Há um embate de forças antagônicas que defendem os valores eurocêntricos e patriarcais que representam as elites e dos que defendem os valores da pluralidade cultural que representam os que não se enquadram subjetivamente e simbolicamente dentro do eurocentrismo.

A partir do método de análise do discurso preconizado por Norman Fairclough (2001), que em seu livro: *Discurso e Mudança Social* temos importantes considerações: Podemos depreender que a legislação pertinente a essas questões apregoa por uma educação mais humana, enquanto que a prática do cotidiano escolar é permeada por subjetividades e forças antagônicas, dentre as quais destacamos no presente texto o novo modelo gerencialista que parece fazer emperrar o cumprimento de tais leis.

Mesmo diante deste quadro, enfatizamos as ideias de Biesta (2003) que coloca que o mundo que nos torna presença é um mundo de pluralidade e diferença. Este necessita ser um mundo que deve ser visitado, no sentido de se dar oportunidades à outridade. Precisamos valorizar a diversidade e a diferença cultural para que possamos pensar numa educação humana, O Professor Indiano Arjun Appadurai (2008) nos coloca que precisamos ouvir o “outro”, num claro debate intercultural, ideia a qual parece ir ao encontro de Gert Biesta (2003):

A responsabilidade do educador, como desejo sugerir, reside precisamente num interesse pela combinação paradoxal - ou desconstrutiva - da *educação e seu desfazer* [...] os educadores e os professores devem estar cientes de que aquilo que rompe a operação fluente da comunidade racional não é necessariamente um distúrbio do processo educacional, mas poderia muito bem ser o próprio ponto em que os estudantes começam a encontrar sua própria voz única, responsiva e responsável. Isso também mostra que a responsabilidade do educador, a responsabilidade educacional, é uma responsabilidade por algo que não pode ser conhecido de antemão – é uma responsabilidade sem conhecimento daquilo pelo qual se é responsável. (BIESTA, 2003, p. 153).

Seguindo essa linha de pensamento, nos perguntamos: Por que muitas políticas inclusivas e afirmativas não ganham força dentro dos espaços escolares como impõem as leis? Quais são as forças antagônicas que se utilizam do espaço escolar com o discurso de favorável a uma educação democrática? Se para Biesta (2003) a educação

democrática parte do princípio de que os próprios estudantes devem encontrar sua voz responsável e responsiva e de que os professores devem ser responsáveis por aquilo que desconhecem de antemão, então perguntamos: Por que tanta rigidez nos currículos? Por que as mantenedoras não investem em capacitação profissional reflexiva? Por que ordens e leis muitas vezes já nascem com letra morta? Seria para satisfazer de imediato as reivindicações de grupos “minoritários” que conseguem ter alguma voz em determinado momento? Para parecer politicamente correto? São questões que parecem ecoar sem respostas.

Apoiada pelas ideias de Biesta (2003) e Appadurai (2008) e também Paulo Freire (1996), este último que citamos a seguir, arriscamos dizer que a busca pela educação democrática deve ser incessante e como se discute nos cursos de formação: “Não há receita de bolo pronta.” A questão da educação democrática passa pelo refletir sobre a prática de forma que se busque uma educação que possibilite que a voz do outro seja ouvida, num debate intercultural, num “visitar o outro”. No caso da educação mais humana, deve-se levar em conta elementos importantes da interculturalidade, onde visitar significa que estamos no lugar do outro, entretanto a partir de nossa subjetividade, ou seja, não perdemos nossa autenticidade, nossa visão de mundo mas procuramos compreender o “outro” sem pré-julgamentos ou pré-conceitos. Assim, poderemos estabelecer um debate que leve em conta as considerações e as contribuições do “outro”

São muitas as indagações, questionamentos, poderíamos apontar várias ideias, mas a que ocorre com mais força neste momento é o conceito “visitar” de Arendt, trabalhado por BIESTA: *“Visitar ‘não’ é, portanto, ver pelos olhos de outra pessoa, mas ver ‘com nossos próprios olhos’ a partir de uma posição que não é a nossa – ou, para ser mais preciso, numa história muito diferente da nossa.”* (BIESTA, p.124, 2013), é pensar que a educação humana e que os educadores humanos devem deixar uma clara mensagem aos educandos: *Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a ti.* E é claro, continuar lutando contra políticas que desumanizam a educação, desumanizam a Comunidade escolar, desumanizam os educadores, e por fim, desumanizam os educandos, àqueles que serão os atores sociais os quais terão a responsabilidade de tomar decisões em nosso futuro próximo.

Assim, Paulo Freire parece-nos bastante atual para o presente debate:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa forma, um currículo pensado dentro das reais condições de aprendizagem e necessidade dos educandos é o de uma iniciativa que pode contribuir para a formação de uma sociedade mais humana a qual o que é apreendido pelos atores sociais podendo construir sujeitos ativos e empoderados para a elaboração de uma

verdadeira democracia social.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas palavras finais, salientamos que a discussão não se encerra neste texto, há infinitas teorias e possibilidades de debate que podem remeter a outras reflexões à respeito da educação mais humana. Entretanto, acreditamos que possamos a partir das ideias constantes neste texto estar contribuindo de forma crítica para se pensar uma educação mais humana no sentido de se valorizar os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

A partir da análise das políticas públicas educacionais que têm sido impostas nos últimos anos, procuramos demonstrar que no Brasil, assim como nos Estados Unidos, o novo modelo gerencialista procurou no apelo capitalista do mercado sua ancoragem. Abrimos um parêntese salientando que outros países têm adotado esse modelo para a educação, tais como Inglaterra, França, Quebec, Argentina, Chile, conforme a revista: **Educação e Sociedade** (2015), entretanto, para nosso estudo citamos apenas o exemplo dos Estados Unidos e Brasil. Optamos por trabalhar somente com esses dois exemplos tendo em vista que o Brasil, subordinado ao capital estrangeiro, geralmente toma por base modelos americanos de políticas. Ao que parece esse novo modelo toma conta dos países capitalistas num movimento neoliberal e globalizante como se os indivíduos não tivessem como escapar do mesmo. Entretanto, movimentos contra-hegemônicos, teóricos e educadores se reuniram trabalhando contra as políticas oficiais governamentais, o que contribuiu para que se estabelecessem discussões que embasaram leis e ações afirmativas num sentido de busca de uma educação mais humana.

Citamos a título de exemplo a Lei 11645/2008, que versa sobre o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo das escolas de educação básica. Tecemos breves comentários acerca do cumprimento ou não dessa lei. Nosso intuito foi demonstrar que em muitos casos o cumprimento da lei enfrenta obstáculos frente às demandas do educador. Nem todos os aspectos foram colocados neste texto, pois a discussão demandaria muitas considerações.

Nossa intencionalidade foi demonstrar que existem em nossa sociedade forças antagônicas que permeiam as ações educativas e pedagógicas. Em alguns momentos essas forças hegemônicas, representadas pelos governos neoliberais, e as forças contra-hegemônicas, representadas pelos diversos movimentos sociais, acabam medindo forças à fim de defender seus interesses.

Neste contexto, nosso trabalho procurou abarcar ideias em torno de como a educação pode buscar alternativas para esse novo modelo. Para isso colocamos como referências alguns teóricos e educadores que priorizam um debate pós-crítico onde o respeito ao ser humano esta acima de questões econômicas que visam manter

o status quo.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. 28 de outubro de 2008. **Entrevista: só nos resta dialogar com o 'outro'**. À Vitor Belanciano. Disponível em: www.globalizacao/cosmopolitismo/internet acessado em 30.05.2013.

BALL, Stephen j. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

BRASIL, **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 01.01.2014.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA 8069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm acessado em 14.03.2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB 9394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf acessado em:14.03.2017.

BRASIL, **LEI 10639/2003: Ensino da Cultura afro-brasileira na rede de ensino**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm acessado em 10.05.2014.

BRASIL. **LEI 11645/2008: Ensino da Cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em 10.05.2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Nova reforma do Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01 Acessado em 04/06/2017

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea. **Projeto História**. São Paulo (17), nov. 1998. p. 223- 258.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. v. 1: Uma história dos costumes**. Traduzido por Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FLAIRCOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília. Ed. da Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 agosto de 2012 Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessada em: 30.03.2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010 1337. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em: 10. 11.2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VERGER, Antoni & NORMAND, Romuald. (Orgs). **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-441-2

