



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:
Entre contradições e possibilidades.**

**Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

RESUMO

O texto discute a dinâmica entre as políticas e as práticas no Ensino Médio Integrado, a partir da perspectiva das contradições e possibilidades que se estabelecem na realidade concreta. Para isso, nos ancoramos nos argumentos apresentados por Gramsci (1982) e Nosella (2010), dando ênfase aos conceitos de Intelectual Orgânico e Hegemonia. Recorremos ainda a Freire (2001), trazendo a dimensão política da prática educativa dos professores e de sua formação, para avançar no entendimento das forças em questão e dos nexos estabelecidos entre as políticas e as práticas educativas.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. EMI. Prática Docente. Formação do Professor.

ABSTRACT

The paper discusses the dynamics between policies and practices in high school integrated, from the perspective of the contradictions and possibilities that are established in reality. For this, we anchored in the arguments presented by Gramsci (1982) and Nosella (2010), emphasizing the concepts of Organic and Intellectual Hegemony. Even resorted to Freire (2001), bringing the political dimension of educational practice of teachers and their training, to advance understanding of the forces involved and the linkages established between policies and educational practices.

Keywords: Public Policy. EMI. Teaching Practice. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado a respeito da relação entre o prescrito e o vivido em educação, em especial no campo do *Trabalho e Educação*, acerca do currículo do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

A maioria destes trabalhos focalizam a implementação de políticas, as impressões e concepções dos sujeitos, no entanto raros são os trabalhos que se dedicaram a observação das práticas docentes, estabelecendo relações entre o contexto das políticas e o contexto da prática nesta modalidade de ensino.

Concordamos com André (2008) quando afirma que

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso tem as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula (Ibid., p.13).

Entretanto, o que se tem observado nas políticas é a perspectiva do legislador de realizar mudanças nas práticas curriculares, bem como nas práticas docentes, a partir das reformas curriculares. Nesses casos, percebe-se que a ênfase recai no discurso de que mudanças são passíveis de ocorrer apenas por Decreto, o que desconsidera o contexto da escola e dos atores curriculares, como lembra Lopes (2004)

O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares

interpretadas como produções do poder central - no caso, o governo federal. (Ibid. p.110)

Entretanto essa estratégia não obtém consenso porque de acordo com Ball (2007 apud MAINARDES, 2009) há o caráter performativo das práticas curriculares, dentre elas a prática pedagógica, que considera o papel relevante dos atores na implementação das políticas.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, **a efetivação da política na prática e através da prática**. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (Ibid. p.305)

Prosseguindo com os argumentos acrescentamos que de acordo com o mesmo autor as práticas curriculares docentes estão sujeitas a múltiplas influências:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Ibid. p.305).

É importante destacar que especialmente as políticas curriculares para educação profissional e o ensino médio estão intrinsecamente ligadas às políticas de desenvolvimento social e econômico, e para além de serem políticas educacionais para formação do trabalhador numa perspectiva cidadã, carregam em si o gérmen da orientação neoliberal dominante nas políticas sociais em nosso país; tendo continuidade, inclusive, no contexto dos governos trabalhistas de Lula/Dilma. A despeito do exposto, Lopes (2004) afirma que:

Por vezes, em um mesmo país, as políticas para certas modalidades da educação, como por exemplo, a educação profissional, são mais suscetíveis aos efeitos da globalização do que outras, em virtude de sua relação mais próxima com a economia (Dale, 1999). Mais especificamente, no caso brasileiro, é possível identificar grandes diferenças entre princípios curriculares apresentados para o ensino fundamental e para o ensino médio. (Ibid. p.112)

Apesar das determinações de ordem econômica, política ou social, as práticas curriculares docentes não são simplesmente a tradução do texto legal das políticas, do currículo prescrito. Elas transcendem essa perspectiva, configurando-se em novas leituras, reinterpretações, recontextualizações a partir dos diversos leitores. Assim, os novos conceitos revistos, ocorrendo à releitura de velhos conceitos, num processo que Lopes (2004) chama de recontextualização por hibridismo, tomando o conceito de recontextualização na acepção de Berenstein (1990). Segundo a mesma autora esse processo tem a finalidade de obter legitimação do discurso oficial nas comunidades epistêmicas e escolares. Isto se dá através do processo de bricolagem, no qual os conceitos de orientação conceituais e epistêmicos antagônicos convivem de modo a minimizar a resistência e legitimar as políticas curriculares no âmbito das práticas.

Avançando na discussão no âmbito das práticas curriculares, aqui entendidas como a materialização do currículo como teoria e como política e que se dá na relação entre os sujeitos da ação educativa (professor, estudante e gestor), inserimos no debate da temática o papel da atuação do professor na atividade cotidiana na escola. Nessa focalização, buscamos refletir sobre a prática docente e como ela é submetida a múltiplas influências.

Pode-se afirmar que a prática docente sofre influência do currículo prescrito, a exemplo das Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Orientações Curriculares, Programa Nacional do Livro Didático, dentre outros dispositivos legais que as orientam. No entanto, entendemos que a prática docente, enquanto elemento do contexto da prática, não é um simples ou simplesmente um reflexo do contexto da produção do texto político conforme assevera Ball¹, porém, na verdade, esta sofre a influência da formação docente e dos saberes docentes que foram sendo construídos ao longo da trajetória do professor, como estudante e profissional². Assim, para nós adentrar no campo das práticas docentes implica conviver e dialogar com uma variedade de múltiplas influências que a constituem e nela interferem.

Vale destacar que estamos aqui tomando a definição de prática docente como o trabalho do professor em sala de aula, mais especificamente, as situações de ensino. Para tanto, ressaltamos que em alguns enfoques produzidos pela pesquisa do campo educativo, podemos identificar um distanciamento entre as políticas (o prescrito) e as práticas pedagógicas (o vivido). Esse distanciamento não se estabelece sem razão, e nem por acaso, mas em função de outras determinações que são as que pretendemos analisar neste texto.

¹ Ver Ball (*apud*, Mainardes, 2006)

² Ver Tardiff (2007)

Na pesquisa que estamos desenvolvendo tendo como objeto a integração dos componentes e conteúdos curriculares da formação geral de da formação profissional, na prática docente no EMI, refletimos sobre a problemática supracitada. Entretanto, essa experiência nos leva a crer que para além da participação ativa dos sujeitos na implementação e materialização das políticas, como afirma Ball (2007 apud MAINARDES, 2009) há outros elementos entre as políticas e as práticas que merecem mais atenção.

Portanto, neste artigo, propomos discutir a dinâmica entre as políticas e as práticas no Ensino Médio Integrado, a partir da perspectiva das contradições e possibilidades que se estabelecem na realidade concreta. Para isso, nos ancoramos nos argumentos apresentados por Gramsci (1982) e Nosella (2010), dando ênfase aos conceitos de Intelectual Orgânico e Hegemonia. Recorremos ainda a Freire (2001), trazendo a dimensão política da prática educativa dos professores e de sua formação, para avançar no entendimento das forças em questão e dos nexos estabelecidos entre as políticas e as práticas educativas.

PELA FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS NA EPTNM: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DO EMI EM QUESTÃO

Inicialmente vale destacar que partimos do pressuposto de que a hegemonia das classes dominantes se dá pela sua capacidade de formar seus próprios quadros de intelectuais. Gramsci (1982) nos explica que na luta por hegemonia a classe dominante busca estabelecer mediações no espaço escolar, sendo assim, é necessário que a classe trabalhadora resista procurando possibilidades para formação de um intelectual que atenda aos seus interesses emancipatórios.

Como projeto, Gramsci defendia a luta por uma escola diferente, uma escola única, na qual os trabalhadores pudessem formar um sujeito histórico que fosse ao mesmo tempo técnico e intelectual, para integrar o trabalho manual e o intelectual, a teoria e a prática.

Nesse sentido, entendemos que a ação educativa dos professores e de suas práticas são elementos que colaboram para a formação de intelectuais burgueses ou de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Porém, não estamos aqui falando de prática num sentido do

saber fazer, pragmático, mas, sobretudo estamos tratando de *práxis*, como ação direcionada intencionalmente a um fim (VÁZQUEZ, 2011).

Portanto essa é uma questão que interessa tanto aos professores, quanto aos seus formadores, assim como as políticas públicas para formação de professores. Ou seja, se desejamos criar um novo tipo de professor, como intelectuais da profissão e ou grupo social docente, as políticas e, portanto, também as agências formadoras, devem apontar para uma formação que privilegie também e especialmente a dimensão política dessa formação, conquanto só professores que compreendam a dimensão política de sua *práxis*, e, por conseguinte compreendam a importância de sua *práxis* docente na transformação das condições históricas, sociais e políticas, apenas assim é que podem se configurar como intelectuais orgânicos da escola exercendo uma nova hegemonia³, ou contra-hegemonia, no exercício da docência.

Sabemos que os saberes dos professores são constituídos em vários espaço-tempo ao longo da sua vida como estudante da educação básica, como estudante nos cursos de formação de professores, e na formação continuada, assim como na própria escola, e nas trocas diárias com seus pares⁴. Se for assim, evidentemente os cursos de formação não teriam papel relevante na construção do intelectual orgânico da escola. Não concordamos com essa hipótese, conquanto apesar de não ser o único espaço-tempo que constitui a identidade desse sujeito, ela, a formação inicial é um espaço-tempo privilegiado de reflexão e constituição de uma nova identidade. Desse modo não se pode descartar o papel primordial que as agências formadoras de professores têm na constituição de um tipo de intelectual orgânico da escola, que possa para além de exercer a docência, exercê-la de forma crítica e situada sócio-historicamente.

A CRIAÇÃO DA HEGEMONIA DA CLASSE TRABALHADORA

Partindo dos argumentos apresentados na seção anterior, acreditamos que a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora, através da escola só seria possível com a contribuição daquele outro intelectual, o da escola, o professor.

³ Para entender o conceito de Hegemonia sugerimos ver Nosella (2010) e Silva (2005).

⁴ Ver Tardiff (2007)

Acreditamos que a formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora, poderá ser formado numa escola única, como assevera Gramsci (1981), que integre o trabalho material e intelectual, teoria e prática.

Essa escola emerge como germen em nossa sociedade com o Ensino Médio Integrado a Educação profissional⁵, que longe de ser a escola única dos trabalhadores, é um espaço de luta, de conquistas já alcançadas mesmo que de forma precária no campo político na disputa por outro projeto societário.

Se o EMI ainda permanece uma utopia, possivelmente porque os que fazem a escola ainda não conseguem compreenderam (não sem motivo) a sua importância estratégica na luta por uma escola popular⁶, progressista e única para os trabalhadores. Uma escola que possa plantar através da docência politicamente responsável, ética e situada sócio-historicamente, os intelectuais orgânicos futuros da classe trabalhadora.

É possível que possamos estabelecer aqui um nexo entre essa postura do professor e o conceito de pseudoconcreticidade em Kosik (2011), na medida em que os interesses hegemônicos da classe no poder vão sendo sutilmente incorporados em nosso cotidiano como algo natural, de modo que não é possível perceber a essência dessas relações, tampouco seus nexos causais.

Daí o poder que exerce a ideologia dominante no sentido de criar o consentimento de que trata Gramsci ao se referir ao conceito de Hegemonia⁷.

A incorporação ou manutenção da ideologia que se faz através de diversos mecanismos, tais como a coerção através do poder do Estado, ou de táticas de convencimento, inclusive através da mídia, é, pois uma das estratégias mais poderosas a serviço da manutenção da Hegemonia atual e interdição de uma nova hegemonia.

No caso do Ensino Médio Integrado, embora seja uma demanda da luta da classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos, por uma escola única, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para os trabalhadores, é muito comum no embate político, que se consolide a Hegemonia no poder, a exemplo do que ocorreu com o projeto original da atual LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e posteriormente com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) em que o conceito de Politecnicidade ou Ensino Politécnico, dentre outros elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos que foram desvirtuados ou

⁵ Ver Moura; Lima Filho; Silva (2012).

⁶ Ver Freire (2001).

⁷ Ver Bottomore (2012, p.273)

simplesmente expurgados dos textos, via exercício do poder político da classe dominante na disputa pelo seu projeto societário.

Entretanto essa docência não se faz no vazio, não deve, nem pode ser neutra. Ela se faz a partir do trabalho individual e coletivo dos sujeitos, que inauguram, tendo por princípio a autonomia e democracia participativa, os pilares de uma nova escola, que se faz exatamente no processo de construção, implementação e vivência do seu Projeto Político Pedagógico.

É exatamente a partir do PPP que se inicia um projeto para a escola que dê conta de estabelecer seus meios e fins. Não há como levar a cabo qualquer projeto escolar sem que estejam claramente definidos os fins da educação que se pretende desenvolver ali, assim como estabelecer concepções e formas curriculares e didáticas condizentes com aquelas finalidades anteriormente definidas.

No PPP é onde se vai definir a formação dos professores, que também devem estar coerentes com os fins estabelecidos. Assim a formação continuada dos professores é um instrumento estratégico na construção de unidade do Projeto Escolar, que dará o norte a todas as práticas educativas e em especial a *práxis* docente, neste caso construído com e para o professor.

Se desejarmos a participação e adesão integral dos docentes ao Projeto Escolar é preciso que ele tenha sido construído junto com eles, de modo que se reconhecem como co-autores e repartam solidariamente a responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto.

POR UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA DOS EDUCADORES

Nesta seção nosso objetivo é estabelecer umnexo entre a afirmativa de Freire (2001) em *Educação e Política* em que sinalizava a importância da formação política dos educadores, afirmando que “é preciso educar os educadores”, e uma outra de Frigotto (2010) em que o autor afirma que “[...]. Na sociedade capitalista fazem parte da classe dominante também aqueles cujos interesses coincidem com os interesses da burguesia.”. (IBID., p.75)

O que estamos tentando afirmar como hipótese, é que o mesmo fenômeno se dá também na escola, conquanto quantos de nós professores, acabamos por nos identificar com os interesses da classe dominante, a despeito dos nossos próprios interesses de classe?

Se como afirma Frigotto (Ibid., p.75) “Os gerentes, os administradores, embora não proprietários são escolhidos e controlados por estes de tal sorte que administram em nome do capitalista.”, o que dizer da aproximação cada vez mais crescente dos interesses, da classe média, dos servidores do estado, com os interesses hegemônicos?

Ademais o próprio Estado, mesmo o democrático em sentido *lato*, é uma instituição a serviço dos interesses hegemônicos.

Embora essa relação não seja aparente, acreditamos que seja possível de estabelecê-la na medida em que a escola e seus intelectuais muitas vezes estão mais interessados com a produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, do que com a formação humana e a transformação social comprometida com o fim da exclusão e exploração sob a sociedade capitalista.

Acerca do argumento apresentado acima buscamos elaborar essa relação em Freire (2005) quando em *Pedagogia do Oprimido* afirma que na superação do processo de opressão, e durante a inserção crítica no mundo, os sujeitos tendem a se identificar com os comportamentos dos seus opressores, abrigando em si o que o autor denomina de hospedeiro, através do processo de imersão na realidade opressora, em que aderem ao opressor, como uma fase transitória entre a condição de oprimido e a libertação.

Acreditamos, portanto que só a formação política do educador poderia tirá-lo da condição que muitas vezes se apresenta, possivelmente sem ter consciência crítica a cerca das condições concretas em que está imerso. Condição esta extremamente favorável às classes dominantes, para manutenção da sua Hegemonia social, política, econômica e ideológica. Afinal se não formamos para a igualdade, para equidade, para justiça e solidariedade humana, então formamos para o mercado. Somos, portanto, como capatazes, ou como os gerentes, os administradores de que fala Frigotto (2010) que estão a serviço do capital e sua exploração?

Sem esquecer que o mundo é contraditório e cada questão traz em si o seu contraditório, como negação e possibilidade de assunção a um novo estado qualitativo, como parte do movimento do real, compreendemos que é nessa contradição entre a formação do professor e sua *práxis* docente, mediada pelas ideologias dominantes, que se expressam as possibilidades de superação a outra qualidade formativa e de sua *práxis*.

Portanto não há o que estranhar que professores, formados pela escola pública capitalista, que historicamente tem caráter dual, e mantém através da escola a divisão social do trabalho, na medida em que reserva o ensino propedêutico para as elites e o profissional para os trabalhadores (KUENZER, 2001), desenvolvam concepções de mundo, de homem, de educação, de escola muito próxima das concepções da classe dominante, e que pela mesma

razão se afastem de concepções que se aproximem mais de outro projeto societário, o da classe trabalhadora.

Na medida em que ocupam lugar em nossas escolas públicas é muito provável que já tenham sido cooptados pelas estratégias da classe dominante para manutenção de sua ideologia, conquanto foram formados numa escola a serviço das elites dominantes, portanto reafirmamos que a possibilidade de mudança na *práxis* docente há de se realizar por meio da formação do professor, esta entendida como *práxis* crítica e criativa a serviço da transformação das relações de classe.

Ratificando a assertiva acima concordamos com Freire (2001, p.28) quando reconhece o papel da escola burguesa e de seus professores.

A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores.

Partindo dessa contradição assumimos como possibilidade de transformação da *práxis* docente a construção de um Projeto Escolar a serviço dos trabalhadores, em que se ergueram os pilares de uma nova ideologia a serviço da classe trabalhadora e de sua emancipação, e, portanto formar-se-ão professores/educadores que partindo da reflexão sobre sua *práxis* cotidiana, como materialidade concreta, porém ainda pseudoconcreta, como ponto de partida ascende ao concreto pensado através do desvelamento da aparência imediata dos fenômenos que o cercam em um duplo sentido: de sua própria formação e representações acerca do mundo que o cerca e em especial da Educação, e da Escola; e num segundo momento da coerência necessária entre sua concepção e sua *práxis* no exercício diário da docência.

Quanto ao segundo momento de que falamos Freire (2001,21-22) nos chama a atenção que essa postura do educador deve condizer com um comportamento ético, que assume determinadas posições e ao assumi-las deve manter a coerência entre o discurso e a prática.

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. p.21-22

CONSIDERAÇÕES FINAIS

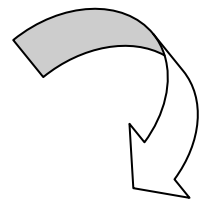
Ante tudo quanto expusemos e as ideias que buscamos desenvolver nesse breve texto, desejamos afirmar em linhas gerais que para além do poder que as políticas públicas enquanto texto prescrito exerce sobre a prática, existem inúmeras contradições, a exemplo da própria dinâmica e performatividade de prática que não se permite manipulações, nem prescrições e que, portanto abre espaço para possibilidades de romper com os modelos hegemônicos vigentes na escola capitalista e instaurar através do coletivo dos educadores um projeto escolar alternativo e/ou contra-hegemônico.

Essa possibilidade se apresenta a partir do reconhecimento por parte dos educadores de sua autonomia e capacidade de desconstrução da ideologia dominante e criação de uma nova hegemonia.

Essa tarefa não é simples, mas acreditamos possível, na medida em que o coletivo dos educadores públicos desse país, através de suas organizações de classe e pesquisa, possam fortalecer sua presença nos espaços participativos existentes, buscando na correlação de forças estabelecer um novo projeto, que diz respeito tanto ao conteúdo e a forma de sua formação inicial e continuada, que deve ser garantida como direito, através das políticas públicas e de financiamento para a sua implementação, assim como também na garantia de sua autonomia no espaço da escola e da sala de aula, exercendo seu papel de intelectual orgânico desse grupo ocupacional, na defesa dos interesses da classe trabalhadora e pela construção de um novo projeto societário.

Portanto, reafirmamos a nossa compreensão que é no espaço político da formação do educador que se encontram as condições de superação das contradições e ascensão a um novo estado qualitativo da formação e prática docentes em nosso país.

A figura 1 abaixo expressa a síntese integradora dos argumentos que buscamos desenvolver ao longo desse texto.



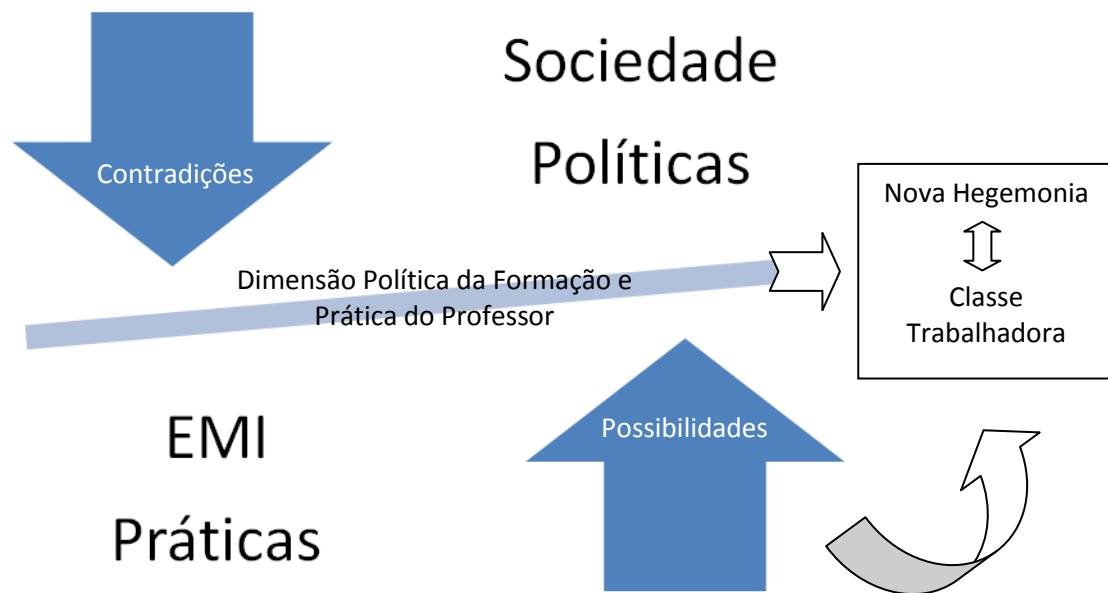


Figura 1 – Mapa Conceitual estruturado pela autora sintetizador das relações entre políticas e práticas.

Na figura 1 procuramos expressar os argumentos desenvolvidos acerca da tensão entre políticas e práticas, atravessadas pelas contradições e possibilidades, que conformam a totalidade do fenômeno educativo, mediados pela formação do professor e sua prática.

Acreditamos que na tensão entre *Escola e Sociedade* ante as contradições vivenciadas pelos docentes em suas práticas cotidianas, se abre um espaço que é o das possibilidades, e que é também consequentemente de tensionamento por mudanças qualitativas tanto das práticas, como da relação entre estas e as políticas, assim como da relação escola e sociedade.

É, portanto neste tensionamento atravessado pela dimensão política da formação de professores, que vislumbramos a possibilidade de contribuir com mudanças significativas nas práticas educativas do professor, na medida em que esse enfoque na sua formação, nos parece promissor para a elevação dos pilares da construção de uma nova Hegemonia a serviço da classe trabalhadora e da emancipação dos sujeitos sociais coletivos, em especial os docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O Cotidiano Escolar, um Campo de Estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.[Org.]. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle volume IV. Petrópolis: Vozes, 1990.

BUSNARDO, Flávia e LOPES, Alice Casimiro. Os Discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Revista Ciência & Educação**. v. 16, nº 1, p. 87-102, 2010. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=736>. Acesso em: 31/03/2012.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau**: O Trabalho como Princípio Educativo. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago, 2004, nº 26.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29/03/2012.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.