



A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: CURRÍCULO E DOCÊNCIA EM QUESTÃO.

Elisabeth Cristina Dantas de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | elisabethcda@hotmail.com

Resumo: As transformações ocorridas mundialmente a partir da década de 1980 com a formação de um novo modo de acumulação, proporcionaram reconfigurações nos âmbitos da economia, da política, da cultura e da educação, sendo essa o foco principal da nossa análise. Essas mudanças acabam por trazer ao interior da sociedade arranjos organizacionais e estratégicos que determinaram de uma forma ou de outra o modo de ser e agir das pessoas, empresas e instituições, entre elas a escola, que vem sendo constantemente questionada quanto ao seu papel enquanto instituição social educativa. As interfaces constitutivas da nova ordem instaurada refletiram exigências, mobilizações e modelos para a educação, de modo a colocá-la como instituição responsável pela formação de mão de obra para o mercado, sendo essa formada por pessoas disciplinadas, acríicas, subservientes e moldadas conforme as necessidades das fabricas e empresas. Assim, o presente texto se propõe a discutir brevemente dois aspectos que consideramos relevantes a serem tomados como referenciais de modificações intensas na educação, a partir das políticas educacionais implementadas sobretudo a partir da década de 1990, sendo eles o currículo escolar e a formação/prática docente. Para tanto, o texto apresenta em sua metodologia, uma discussão sobre as implicações políticas das reformas educacionais no currículo das instituições escolares brasileiras, e em seguida reflete sobre como a profissão docente é afetada a partir da chamada reestruturação produtiva, considerando as mudanças desde a sua formação inicial, passando pela utilização de novos recursos didáticos e, por fim, nas interferências provocadas pelas políticas de avaliação na escola.

Palavras-Chave: Currículo Escolar; Formação e Prática Docente; Reestruturação Produtiva; Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas mundialmente a partir da década de 1980 com a formação de um novo modo de acumulação, proporcionaram reconfigurações nos âmbitos da economia, da política, da cultura e da educação, sendo essa o foco principal da nossa análise.

Essas mudanças acabam por trazer ao interior da sociedade arranjos organizacionais e estratégicos que determinaram de uma forma ou de outra o modo de ser e agir das pessoas, empresas e instituições, entre elas a escola, que vem sendo constantemente questionada quanto ao seu papel enquanto instituição social educativa. (LIBÂNEO, 2005)

As interfaces constitutivas da nova ordem instaurada refletiram exigências, mobilizações e modelos para a educação, de modo a colocá-la como instituição responsável



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pela formação de mão de obra para o mercado, sendo essa formada por pessoas disciplinadas, acrílicas, subservientes e moldadas conforme as necessidades das fabricas e empresas.

Como afirma Castro (2005, p. 471)

Diante da necessidade e do desafio de construir um projeto de sociedade, em um mundo em acelerada mudança nas relações sociais e de trabalho, com novas exigências de qualificação para o mercado e preocupação com a cidadania, a educação emerge como um dos fatores relevantes (CASTRO, 2005, p. 471).

A partir dessa perspectiva, nos últimos anos assistimos a um aumento significativo na elaboração e no compartilhamento de documentos oficiais e reformas educacionais voltados para a construção de um modelo educacional que objetivasse o mercado de trabalho, pautados nas exigências não somente dos organismos multilaterais – ONU, FMI, Banco Mundial – como na própria maneira que o capitalismo tendeu a se organizar na sociedade.

Inicialmente se faz necessário destacar a influência e o papel dos organismos multilaterais no contexto educacional, sobretudo o Banco Mundial, através da regulação educacional observada desde a formatação dos currículos escolares até a elaboração e aplicação de políticas educacionais conforme suas necessidades pontuais, majoritariamente mercadológicas.

Na visão de Santomé (2003, p. 194):

Alguns aspectos como os currículos, os recursos educativos, os materiais curriculares, as tarefas escolares, as modalidades de agrupamentos dos estudantes, os tipos e as provas de avaliação, o papel dos professores e das professoras, a organização das escolas, as modalidades de participação das famílias e de outros grupos sociais, portanto, serão condicionados pelas dinâmicas mercantilistas. A educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente (SANTOMÉ, 2003, p. 194).

Nessa perspectiva temos uma situação educacional delicada em mãos, tendo em vista que cada vez mais sobrevivemos em uma sociedade pautada em valores como a competitividade, a quebra do conceito de solidariedade, a corrida pelas melhores posições no mercado de trabalho, o individualismo, o egoísmo, e que são essas as características cada vez mais latentes no ambiente escolar, haja vista a corrida das escolas pela excelência educacional, pelos melhores índices de aprovação nos exames avaliativos, entre outros fatores.

Sabendo que essas características representam consequências de elevado impacto nos variados elementos educacionais, esse texto se propõe a discutir brevemente dois aspectos que consideramos de grande importância a serem tomados como referenciais de modificações



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

intensas na educação, a partir das novas políticas educacionais implementadas sobretudo a partir da década de 1990, sendo elas o currículo escolar e a formação/prática docente.

Para tanto, o texto apresenta em sua metodologia, uma discussão sobre as implicações políticas no currículo das escolas, e em seguida reflete sobre como a formação docente é afetada a partir das transformações vivenciadas pela escola em tempos de reestruturação produtiva.

Os pontos destacados nesse escrito são resultado das discussões realizadas durante a disciplina de Fundamentos Socioeconômicos e Políticos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN – e se tornam de extrema importância na medida em que nos levam a refletir como as decisões tomadas em âmbito global refletem diretamente nas ações locais, do nosso cotidiano.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da nossa metodologia, optamos por propor uma breve discussão de duas temáticas que consideramos de grande relevância quando nos referimos aos impactos gerados na escola devido às alterações nas políticas educacionais: A primeira temática diz respeito ao currículo escolar, tendo em vista seu caráter político e norteador dentro do ambiente educacional; A segunda temática versa sobre a formação docente e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, na medida em que entendemos que o professor é um dos agentes educacionais que arcam com grande parte das transformações escolares promovidas por políticas que, muitas vezes, são pensadas e desenvolvidas além dos muros da escola.

Dessa forma, tanto a formação inicial quanto a prática docente constantemente passam por um processo de reinvenção, de modo que possam dar conta das modificações propostas para a escola. Tais alterações vão desde o currículo utilizado pelos cursos de licenciatura das universidades públicas e/ou privadas, recursos didáticos modernizados, novas demandas de alunos e métodos avaliativos impostos por instâncias maiores que a própria escola, mas que resvalam duramente sobre o seu cotidiano.

1) O CURRÍCULO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS.

Tido como suporte essencial para o desenvolvimento escolar, o currículo é um dos variados documentos que servem de apoio para que as escolas e, particularmente os



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

professores, possam organizar suas metodologias e ministrar os conteúdos conforme as exigências de cada série/ano.

Nos últimos anos, as modificações realizadas nos currículos estão obedecendo às demandas dos organismos multilaterais, de modo que atendam às expectativas da formação de um trabalhador ideal para o mercado de trabalho em sua atual configuração, ou seja, um trabalhador flexível, disciplinado, acrítico, pouco ou nada questionador e que colabore proativamente para com o processo produtivo de determinada empresa em que atue.

Para Castro (2005, p. 472)

Na ótica empresarial, tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma da produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade (CASTRO, 2005, p. 472).

A questão central da discussão sobre o currículo escolar atualmente é justamente sua organização, em que gradativamente deixa de lado aspectos éticos e morais em detrimento de uma formação engessada e reprodutiva, criadora de um trabalhador (não de um cidadão atuante) adaptado a servir com presteza e comprometido com a “ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista” (SANTOMÉ, 2003, p. 189).

Faz-se necessário destacar que a (re) elaboração desses currículos de forma tão constante corresponde nada mais do que a objetivos particulares de grupos estratégicos da sociedade, detentores de bens e capitais, financeiramente privilegiados e que tem como meta a manutenção do *status quo*, bem como a permanência de um exército de reserva de mão de obra.

O sistema educacional sempre está sujeito às pressões de diferentes grupos sociais e, naturalmente, o sucesso dessas pressões tem a ver com o poder de cada um desses grupos. Os mesmos grupos que exercem ou tentam exercer alguma influência nos governos e na sociedade também tentam influenciar as linhas de trabalho das instituições escolares (SANTOMÉ, 2003, p. 193)

A formatação dos currículos escolares atuais corresponde também a um ideário de contradições que são inerentes ao sistema capitalista, pois, ao passo em que a escola é vista como espaço de formação, ela também é usada como mecanismo separador entre a classe dominante e a dominada. Nesse sentido, vemos crescer um movimento intenso de desvalorização da escola pública, dando lugar à “invasão” da iniciativa privada nesse setor, com o argumento de que a máquina pública não apresenta eficácia e eficiência, contrariamente ao equipamento privado, provido de agilidade e presteza.

Dessa forma, os currículos são utilizados como ferramentas de propagação de ideologias, chegando alguns autores a denominar essa prática de “mercado dos currículos”. A



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

forma de espraiamento desses discursos ideológicos dominantes é majoritariamente incluída nos materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, especialmente os livros didáticos, frutos de um mercado predominantemente elitizado, preocupado em manter os discursos estereotipados sobre pessoas, culturas e lugares, utilizando para isso de imagens e textos muitas vezes já ultrapassados, mas que por serem tão superficialmente abordados, e com um discurso tão intimista, acabam sendo tomados como verdades por aqueles que não podem comprovar pessoalmente tais fatos.

Os temas desses discursos são os mais diversos e buscam envolver questões do cotidiano, numa tentativa frustrada de convidar o estudante a fazer um recorte de sua realidade, quando na verdade, a proposta nada mais é do que um reforço das ideologias.

De acordo com Santomé (2003, p. 198)

É notável a proliferação de materiais escolares patrocinados por grupos empresariais destinados a convencer a população escolar de que os grupos que atacam os seus interesses (geralmente associações ecológicas e organizações não governamentais) nunca têm razão, procedendo assim apenas com o intuito de frear o progresso, apoiados por interesses ocultos e demonstrando uma grande dose de ignorância (SANTOMÉ, 2003, p. 198).

Como reflexo disso, o que vemos nas escolas (especialmente as privadas) são discursos reproduzidos abertamente tendo como suporte os manuais didáticos, materiais diversos oferecidos pelas editoras, gestões escolares atarefadas com demandas quantitativas dos órgãos fiscalizadores, atentas às avaliações governamentais como método quantitativo de qualidade escolar, competência do corpo docente e ensino de ponta.

No cerne dessas questões, nos deparamos com o professor em sua função de mediador de um conhecimento engessado, normado e cerceado por implicações políticas interessantes somente àqueles que já estão no poder, como forma de manutenção desse. O que nos faz questionar qual o papel do professor na sociedade da informação, das disputas avaliativas e na formação do cidadão ou somente do trabalhador disciplinado.

2) O PAPEL DO PROFESSOR: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.

A partir da década de 1990, o modelo tradicional de formação docente no Brasil iniciou seu processo de transformação visando, sobretudo, o novo perfil de educador diante um novo perfil de sociedade, dinâmico e flexível. “Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país” (MAZZEU, 2009 p. 7).



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Naquele momento, a percepção dos órgãos institucionais de educação passou a ser a de adotar medidas condizentes com essa nova concepção de trabalhador, ou seja, criar mecanismos para que os profissionais pudessem atender às novas demandas de mercado e de sociedade exigidas pelo novo modelo de produção, conhecido como acumulação flexível.

Para fins de mudança, a primeira movimentação realizada em torno da formação docente partiu dos organismos multilaterais – UNESCO E ONU – a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993.

Para Mazzeu (2009)

“Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado”. Os documentos subsequentes ao Plano Decenal expressam, portanto, as diretrizes traçadas por esses organismos. (MAZZEU, 2009, p. 07).

A partir de então, o governo brasileiro passou a construir outros documentos voltados para a formação docente, como as diretrizes, as resoluções e os referenciais. Ademais, a primeira mudança concreta na formação docente no país se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, nos artigos 61, 62, 63, que, “além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo locus preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE)” (MAZZEU, 2009, p. 08).

Nos anos 2000, a publicação do Parecer CNE/CES 492/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – as DCN’s – assim como as resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, conduziu os cursos de Licenciatura Plena a formar profissionais aptos a desenvolver competências e habilidades que respondessem ao novo perfil exigido pelas transformações sociais vigentes. Nesse sentido, o papel do professor passa por inúmeras transformações, desde sua formação até a sua prática pedagógica na escola.

Nesse percurso, é importante destacar que essas alterações do modo de saber-fazer docente são concretizadas não apenas por uma mera mudança nas políticas educacionais pensadas para o novo modelo de produção vigente no mundo, mas sobretudo expressam um novo formato de sociedade que já não tem as mesmas demandas e/ou necessidades que tiveram há 30 ou 40 anos.

Cortez (2011, p. 38) afirma que

À medida que a sociedade se desenvolve e torna-se mais complexa, a preocupação com o preparo do professor, não apenas como um sujeito que possui uma cultura mais abrangente, mas também conhecimentos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

pedagógicos que o tornem capaz de exercer com eficiência a função docente, no seio de uma sociedade em progressiva mudança, passa a ser uma constante. (CORTEZ, 2011, p. 38)

Ao falarmos em escola e sociedade, nos remetemos especialmente às crianças e aos jovens que são o público alvo do processo de escolarização básica, e que exigem, direta ou indiretamente, essa mudança da educação e da escola particularmente, frente às transformações trazidas pelo processo de globalização, especialmente no tocante às novas tecnologias. A escola precisa acompanhar o ritmo do seu público, do contrário ela se torna um lugar obsoleto e desinteressante, repulsando esses jovens para outros espaços que também possam oferecer a eles uma centena de conhecimentos.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 143)

O aluno está mais consciente de que a escola não é o único lugar onde ele aprende. Antes a escola era mais mitificada, era o estabelecimento onde se dava e recebia o saber. Hoje, os jovens percebem mais que a escola só faz uma parte de seu aprendizado, que não é o único lugar onde se pode aprender. Aprende-se na escola, sim, mas também se aprende muito fora dela (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 143).

Assim, segundo Kenski (2007, p. 18) há “um duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”.

Num quadro comparativo, o papel do professor mudou significativamente no período anterior à globalização e o que vivemos agora. Na visão de Castro (2005, p. 472) num momento passado, no uso de uma pedagogia tida como fordista “era suficiente compreender e transmitir bem o conteúdo escolar que compunha o currículo, manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção e que garantiam a eficácia da transmissão”.

Já no período atual:

A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, próprias de ser desenvolvidas nas escolas, tais como: análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias para adaptação dos jovens às variações de funções que passaram a compor o mundo do trabalho. (CASTRO, 2005, p. 472)

Um dos grandes problemas e questionamentos da classe docente perante esse novo perfil que passa a ser exigido dos professores versa sobre a infraestrutura das escolas, especialmente as de âmbito público – estadual e municipal – que não são aparelhadas com os recursos didáticos adequados que deem conta da nova dinâmica de aula que é requerida. O que se vê na verdade, é uma ampla cobrança pelo novo, porém utilizando para isso os velhos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

recursos didáticos da escola tradicional, retratando uma instituição que parece não acompanhar a acelerada dinâmica jovem, e, como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 143): “Tem-se uma criança nova numa escola velha”.

Somado a todas essas demandas, um outro ponto a discutir a respeito das transformações no ambiente escolar decorrentes das novas políticas educacionais, refere-se às Políticas de Avaliação, que atualmente compreendem todos os níveis de formação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Tais políticas trazem em sua essência um grau elevado de responsabilização e culpabilização do professor pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos e da escola, “[...] além de introduzir fatores de mercado no sistema educativo, por meio da criação de rankings de escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para a alocação diferenciada de recursos, depositam a responsabilidade sobre os professores (OLIVEIRA e JORGE, 2015, p. 357).

Essas medidas compensatórias, além de desconsiderarem os diversos mecanismos que podem ser utilizados como avaliação discente, desmerecem o trabalho do professor, ao impor individualmente, uma responsabilidade que é coletiva e que ultrapassa os muros da escola, tendo em vista que a educação não é tarefa somente da escola, e fora isso, transforma as escolas em instituições competitivas, mesmo sabendo que lutam de maneira desigual, bastando-nos apenas comparar a estrutura e organização de escolas de âmbito privado e público, ou mesmo escolas públicas de diferentes estados do país, como já mencionamos anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do quadro exposto, a nossa primeira conclusão a respeito dos temas trabalhados nos remete claramente à forma como a educação é regulada por agentes que, na maioria das vezes, estão fora do ambiente escolar e além disso, formulam políticas, diretrizes e programas que desconsideram de maneira arbitrária as particularidades das instituições educativas, do seu público alvo e do seu papel enquanto ambiente formador de cidadãos e indivíduos críticos e participativos.

O que percebemos, na maioria das vezes, é uma generalização da educação, como se um lugar pudesse representar a todos e, assim, respondesse igualmente às mesmas exigências. O exemplo mais atual para nós está na discussão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que traz em seu contexto uma série de normas que afetam diretamente



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

os currículos escolares e que massificam a educação de um país que apresenta inúmeros grupos populacionais com suas culturas, regras, tradições e condições de aprendizagem diferenciadas.

Em relação ao outro ponto de discussão – implicação das reformas educacionais no trabalho e na formação docente – o que podemos inferir sobre tal situação é que todas as modificações provocadas pelas políticas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990, acarretaram não somente alterações na reestruturação da escola, mas sobrecarregaram de maneira impensada o profissional docente, atribuindo a ele novas funções – dentro e fora da escola.

Conforme destaca Oliveira (2009, p. 352),

estas exigências foram sendo incorporadas à legislação educacional; A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes (OLIVEIRA, 2009, p. 352).

Portanto, o que se configura é um intenso processo de precarização da profissão docente, com políticas e programas educacionais cada vez mais verticalizados e que não consideram a realidade das escolas, atribuindo-lhes um caráter generalista e que não dá conta das especificidades das regiões e mesmo dos públicos atendidos, massificando a educação e privilegiando apenas aqueles agentes que já estão em condição de vantagem.

CONCLUSÃO

O presente texto apresentou nossas reflexões a respeito das implicações políticas e práticas que foram introduzidas no ambiente educacional a partir das reformas provenientes da reestruturação do modelo de produção, em meados da década de 1990.

Tais implicações versaram sobre as mudanças impostas aos currículos escolares, assim como à intensificação do trabalho docente, na medida em que as transformações demandadas às instituições escolares exigiram do professor uma nova postura frente à utilização de recursos didáticos modernizados, jovens com exigências e comportamentos aparentemente mais avançados que a própria estrutura educacional, e políticas de avaliação que desafiaram o professor e as escolas numa disputa desigual, levando em consideração a forma como tais



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

políticas foram implementadas e a situação das instituições de ensino, especialmente as de âmbito público, demonstrando as contradições que existem nos discursos e práticas exercidos pelos órgãos que regulamentam a educação em nosso país.

Assim, acreditamos que, mesmo diante tantas discussões teóricas no campo da educação a respeito de todos os temas contemplados no corpo desse texto, a educação brasileira ainda demonstra para nós uma imensa fragilidade frente às demandas do novo modelo de sociedade que se desenha e se moderniza a cada dia, num processo acelerado e que requer das demais instituições, o mesmo posicionamento.

Porém, é claramente exposto que a escola nos moldes como tem se configurado, não parece estar dando conta de tais demandas, expondo os professores a situações de vulnerabilidade e impotência, ao mesmo tempo em que banaliza a formação de diversos alunos, em nome de políticas pensadas de maneira vertical e em total descompasso com a realidade latente de um país que amarga índices baixíssimos de qualidade educacional e valorização da profissão docente, ao longo de sua história.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Alda. **Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CORTEZ, Margarida de Jesus. **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar: o paradigma para a educação no século XXI**. São Paulo: All Print Editora, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. 32º Reunião Anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, D. A.; JORGE, Tiago Antônio da Silva. **As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015.

_____.; ASSUNÇÃO, A. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação e Sociedade, V. 30, n. 107, Mai/ago. 2009.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Política de formação de professores:** desafios no contexto da crise atual. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.216-224, mai.2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em tempos de neoliberalismo.** Artmed: Porto Alegre, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.