

## TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: FORMAÇÃO DE UM NOVO HABITUS?

Valdirene Alves de Oliveira

### Introdução

O surgimento de experiências de escola de tempo integral no país não é recente, contudo as intencionalidades podem ser discutidas na lógica da historicidade da educação brasileira. Com a promulgação da LDB 9394/96 a ampliação da jornada escolar na educação básica adquiriu caráter recomendativo e o recém aprovado Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei Ordinária nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com vigência prevista para 10 anos, instituiu a meta 6, com a pretensão de: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Em consulta ao site da Seduc, atualmente constam 120 escolas na lista de instituições que funcionam em tempo integral. Nesse quantitativo é possível constatar que essas unidades estão distribuídas em diversos municípios goianos e atendem ao ensino fundamental, primeira fase e/ou segunda fase. As instituições que ofertam o ensino médio de tempo integral não constam nessa listagem.

No final de 2012 a Seduc firmou convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para iniciar em 2013 a implantação do ensino médio de tempo integral em quinze escolas, sendo oito localizadas na capital e outras sete escolas no interior. Já em 2014 outras sete escolas do interior, em distintos municípios, aderiram ao Programa Novo Futuro, assim denominado em Goiás.

Na pretensão de apreender alguns elementos referentes aos processos efetivados na experiência de Ensino Médio de tempo integral em Goiás foi elaborado o projeto de pesquisa “**Formação discente, formação e trabalho docente na escola de Ensino Médio de tempo integral em Goiás**”. Tal pesquisa prevista para dois anos, iniciada em 2013, focou na primeira etapa da investigação o pretendido para a formação discente nesse modelo de escola. Na segunda etapa a prioridade se converteu para a investigação do impacto de tal proposta na formação e trabalho docente.

Nessa fase da pesquisa, além da análise documental em documentos de autoria do ICE e da instituição escolar campo da pesquisa, foi aplicado um questionário com 15 questões objetivas aos docentes efetivos da escola. Os dados serão apresentados e

analisados neste texto e algumas umas premissas teóricas cunhadas por Bourdieu são contempladas no decorrer da exposição, especialmente sobre a constituição de um *habitus*, para problematizar a especificidade da formação e trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás.

### **Docência na educação básica e a formação de *habitus* professoral**

Nosella (2005) afirma que, na década de 1980, o debate sobre o papel docente era vinculado à prerrogativa de comprometimento político, no auge da recorrência a Gramsci quando se discutia emancipação e formação humana, como tarefas da educação escolar. Nosella acrescenta que nos anos de 2000, vinte anos após a centralidade da docência como instância de engajamento e postura política, era possível observar um esvaziamento dessa dimensão na identidade docente e uma prevalência da supervalorização da competência técnica do professor, nas proposições governamentais, como forma de efetivar no país uma educação pública de qualidade.

Atualmente a formação e o trabalho docentes têm sido discutidos por diversos vieses. Vigoram, inclusive, vertentes propositivas que recomendam o perfil docente, problematizam a origem sociocultural dos futuros professores, salientam como deve ser a formação inicial e continuada desses profissionais, com prevalência na instrumentalização do fazer pedagógico e recomendam que sejam instituídos incentivos financeiros, conforme o desempenho profissional. (BANCO MUNDIAL, 2010).

Oliveira e Vieira (2012) apresentam dados de uma ampla pesquisa, desenvolvida em sete estados brasileiros, que teve como objetivo analisar o trabalho docente na educação básica em suas dimensões constitutivas, seus sujeitos, o que realizam na profissão e sob quais condições. Averiguou em que medida as diversas alterações ocasionadas pela nova regulação educativa têm impulsionado a constituição das identidades dos profissionais da educação básica, bem como sistematizou algumas das estratégias que os docentes criam frente a esse contexto. Entre outros aspectos a pesquisa evidenciou que em face das atuais condições de trabalho docente (ampliação da jornada de trabalho e das responsabilidades atribuídas ao professor, inserção de diversos mecanismos de controle da realização do trabalho docente, especialmente das que são oriundas de consultorias externas e terceirizações) tem ocorrido uma maior intensificação do trabalho, bem como o crescimento da insatisfação profissional.

Nessa perspectiva, a formação e o trabalho docente podem ser discutidos frente à configuração processual e intencional na constituição de um *habitus* professoral, tendo em vista que:

[*habitus*] são sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptados a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-lo, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2009, p.88-89).

Nesse sentido, discutir a docência exige que se compreenda a dinamicidade da história, na forma como são re/colocados os elementos constitutivos da formação e do exercício profissional, pois:

a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Discutir a docência na educação básica brasileira implica em compreender o contexto educacional, bem como considerar quem são os sujeitos que atuam como professores. A docência na educação básica é exercida predominantemente por mulheres, pois estas representam mais de 80% do quadro profissional. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), (GATTI; BARRETO, 2009).

Na escola de ensino médio em que a pesquisa foi desenvolvida atuam 15 docentes. Desses, 4 são do quadro temporário e entre os 11 professores efetivos, participantes da pesquisa, 6 são do sexo feminino e 5 do masculino. Essa proximidade na composição dos dados é coerente com os o trabalho de Gatti e Barreto (2009) quando computa os docentes de ensino médio no Brasil e indica um percentual de 66% do sexo feminino. A predominância de mulheres no exercício da docência traz em si múltiplas possibilidades para discutir a questão do gênero associada às condições culturais, sociais e históricas do país com implicações na profissionalização docente.

O campo educacional brasileiro historicamente tem sido construído em meio a disputas de projetos educativos, de lutas pela constituição da educação como direito público subjetivo, de defesa pela escola pública. Essas prerrogativas são representadas por segmentos da sociedade civil, em meio a embates internos e externos, em disputas

que sintetizam diferentes perspectivas, concepções e finalidades da escola. Desse modo, o campo educacional pode ser compreendido como um campo de força, uma vez que:

Um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p 50).

O campo educacional também estabelece relações externas e enfrentamentos com outros campos. A educação básica brasileira a partir da década de 1990, mais intensificadamente nesta última década, tem vivenciado um entrelaçamento com o campo econômico, especialmente com o segmento empresarial, para fins de parcerias e de ações no fazer da escola. Não se trata de uma intervenção indireta, pois têm surgido proposições para a gestão, avaliação discente e docente, bem como prescrições pontuais para o processo de ensino e aprendizagem.

A fim de consolidar a inserção de um *ethos* empresarial no campo educacional é necessário que este opere com as estratégias do campo educacional. O jogo tem que ser jogado com as peculiaridades de cada campo, mas em busca de ampliação de espaço e legitimação dos pressupostos do campo com mais capital. Para Bourdieu:

Enquanto trabalho prolongado de inculcação que produz um *habitus* durável e transponível, isto é, inculcando ao conjunto dos destinatários legítimos um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação (parcial ou totalmente idênticos), o TP contribui para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 47).

Nesse caso, o trabalho pedagógico (TP), ocorre nos moldes do campo educacional, mas por outro lado é permeado pela dimensão política constitutiva da educação pretendida pelo campo econômico, como mais adiante será apresentado, discutido e exemplificado com as ações direcionadas para a formação e trabalho docentes no ensino médio de tempo integral em Goiás.

## **A formação e o trabalho docente: novo *habitus* em construção?**

Oliveira (2007) ressalta peculiaridades na construção da identidade docente na América Latina, como resultado do amplo processo de reformas educativas, atreladas à Reforma do Estado oriundas do processo de globalização da economia e de transformações no modo de produção, na atual conjuntura da sociedade capitalista.

Doravante, muitos contornos têm delineado o percurso da construção da identidade docente no Brasil, pela via das políticas e programas educacionais desenvolvidos nas duas últimas décadas no Brasil. Desse modo, há que se questionar se na pauta das diversas ações estaria a busca pela constituição de um novo *habitus* professoral, pelo viés da formação e da prática docente, em especial nesta, uma vez que:

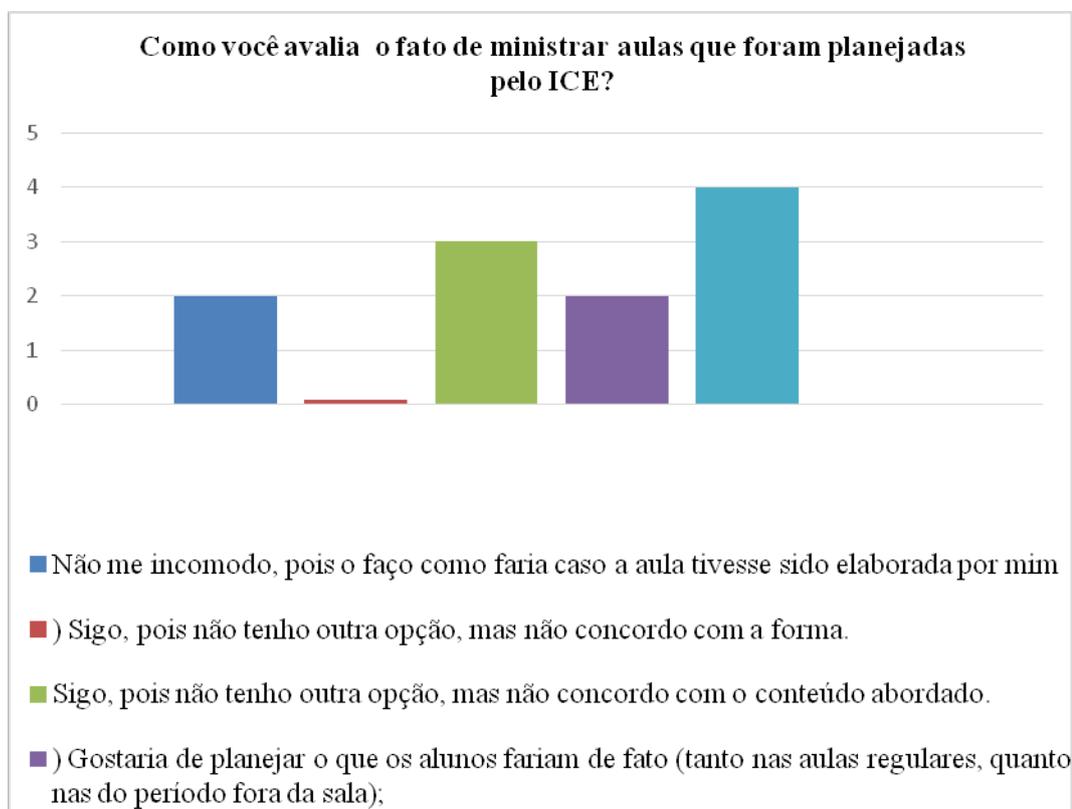
O *habitus* adapta-se, modifica-se, produz novo *habitus* quando entra em defasagem, desajuste, diante das mudanças nas condições objetivas ou mudanças sociais. *Habitus* também é adaptação ou ajustamento ao mundo ante novas situações ou mudanças significativas que tiram o agente de um espaço, condição ou disposição e o colocam num novo sistema de disposição construído continuamente em razão de novas experiências. Portanto, as transformações contemporâneas (nas relações produtivas, no espaço social, nos campos, nas instituições) podem alterar significativamente o *habitus*, uma vez que as instâncias de socialização vêm se diversificando e produzindo referências, valores e padrões identitários diversos. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 22)

Durante o desenvolvimento da primeira fase da pesquisa foi possível ter acesso ao material que o ICE fornece para a disciplina Projeto de Vida, acompanhar algumas aulas e conversar com professores e alunos a respeito do conteúdo e da forma como os conteúdos são propostos pelo Instituto.

Nas escolas em parceria com o ICE, para fins de oferta do ensino médio de tempo integral, vigora uma tecnologia que respalda todo o trabalho administrativo e pedagógico que é desenvolvido nas instituições. Denominada de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), com embasamento na Tecnologia Empresarial Odebrechet (TEO). Esta tecnologia adquiriu contornos peculiares para a utilização no ambiente educacional.

Essa situação fomentou a inserção de uma questão no questionário aplicado aos professores com o objetivo de averiguar como a definição prévia e externa era avaliada entre os docentes. Foi solicitado que os professores registrassem a sua avaliação acerca

de trabalhar com planos de aula pré-definidos pelo ICE, como na disciplina Projeto de Vida. As respostas foram diversificadas, conforme apontam o gráfico abaixo:



A disciplina Projeto de Vida ilustra o viés empresarial sobrepondo ao fazer pedagógico docente, pois a lógica do empreendedorismo, individualismo, da competitividade fundamenta todas as aulas e além disso o ICE define o passo a passo para o professor operacionalizar essas prerrogativas, mediante orientações pedagógicas bem definidas. Há uma coerência entre a forma e o conteúdo na proposta do ICE. A tecnologia Tese e a disciplina Projeto de Vida são exemplos peculiares dessa afirmativa.

No entanto, a maior parte dos docentes avalia que a definição prévia dos planos facilita o trabalho e/ou não se incomoda com essa situação. Entre os que não concordam

é interessante observar a discordância com o conteúdo e não com a forma. Tal perspectiva tomada isoladamente coloca em xeque até que ponto o docente não percebe efetivamente a perspectiva de formação discente do ICE, mas por outro lado quando questionados se a atual opção de ensino médio em tempo integral é a melhor opção para o ensino médio na rede pública 6 docentes apontam que sim, outros três indicam que concordam parcialmente e apenas dois afirmam que não. Associa-se a essa reflexão o fato de que 5 professores responderam que o que mais chama a atenção deles como docente no ensino médio em tempo integral é a proposta pedagógica do ICE; outros 4 apontam a quantidade de alunos por sala ser menor do que nas escolas de tempo regular e 2 consideram que a maior vantagem está em poder trabalhar em apenas uma escola.

Há de se questionar, portanto: por que o professor realiza tal proposição, uma vez que não definiu o conteúdo, a intencionalidade do fazer pedagógico e sequer a metodologia da aula? Seria a bonificação docente a responsável por tamanha sutileza? Para o ICE:

O professor de um Centro de Ensino em Tempo Integral é atípico em relação aos integrantes da rede em geral. Ele tem um Programa de Ação no qual são estabelecidos metas, objetivos e resultados a ser atingidos e, assim, organiza-se, planeja e executa sua tarefa institucional, qual seja, empenha-se em garantir a aprendizagem de seus estudantes. Assim, presta contas de sua tarefa, avalia e é avaliado, desenvolve a visão, a missão e os valores da escola mediante uma prática pedagógica correta, teórica e metodologicamente fundamentada, sendo exemplo de educador que dedica tempo, presença e é referência importante na vida de seus estudantes. (ICE, s/d, p.7)

A meritocracia e a bonificação, mecanismos oriundos do setor empresarial, que vem sendo inseridos gradativamente no campo educacional, para o ICE (S/d), sintetizam o corolário de uma proposta de educação que visa impulsionar outra dinâmica na escola, pois compreende que o salário comum para todos os docentes de uma mesma escola ou de uma mesma rede compromete a qualidade do trabalho oferecido à sociedade. Nesse sentido:

o professor da rede pública, via de regra, tem uma forte aversão a avaliação, controle e cobrança e, portanto, como a introdução de um sistema de bônus por desempenho envolve tudo isso, faz-se necessária uma mudança cultural, que começa a ser cristalizada quando os benefícios passam a ser visíveis para todos: o sistema premia os melhores, pune os piores, porém oferece a todos a oportunidade de crescimento e a consequente melhora do seu desempenho. (op. cit, p. 18).

O questionário aplicado aos docentes da instituição apresentava uma questão que contemplava a bonificação docente. Quando questionados se o valor da bonificação recebida é compatível com o trabalho docente desenvolvido no ensino médio de tempo integral, dos 11 questionários respondidos 3 indicaram a opção afirmativa de que a bonificação era coerente com o trabalho exigido pela proposta, apenas 1 professor respondeu negativamente e os outros 7 professores responderam que atende parcialmente.

A perspectiva da meritocracia é inerente à lógica do campo empresarial, que ao se aproximar do campo educacional busca legitimar essa prática junto aos agentes desse campo. A bonificação é uma exemplificação das formas de inserção de uma outra cultura acerca da valorização docente. Em jogo a disputa expressa a vulnerabilidade da educação pública na intersecção com o campo empresarial (privado). Freitas salienta que:

*Responsabilização e meritocracia* são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da *privatização*. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. Esta categoria sofreu uma verdadeira mutação na última década. O conceito de *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. (2012, p.386)

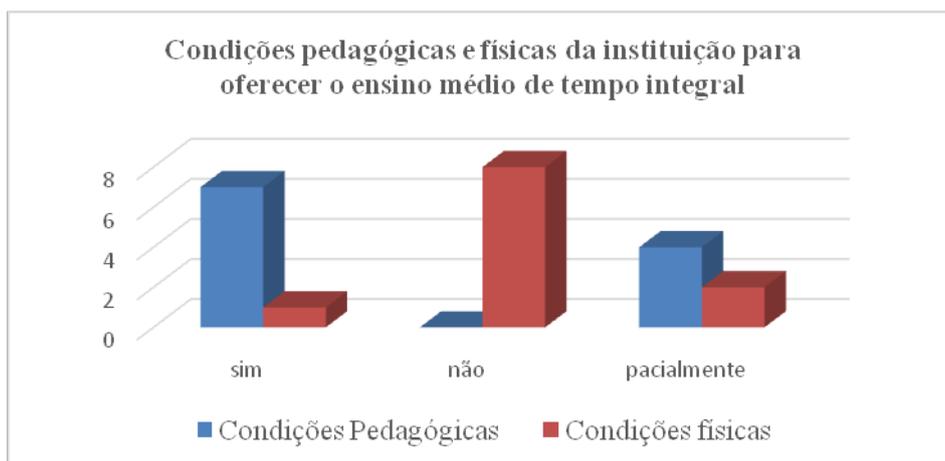
Entre os dados coletados pelos questionários algumas são intrigantes. Uma das questões solicitava que fosse indicado o grupo mais beneficiado pela proposta de ensino médio em tempo integral, em parceria com ICE, e oferecia ao professor cinco opções de respostas: a) jovens; b) profissionais da educação; c) a sociedade; d) o mundo do trabalho; e) a família. As respostas mais apontadas foram as alternativas a e e, ou seja 5 professores indicam os jovens e outros 4 professores acreditam que as famílias são as mais beneficiadas. Apenas um professor indicou que o mundo do trabalho é o mais interessado em uma proposta de ensino médio em tempo integral nos moldes da proposta elaborada pelo ICE. Houve também um professor que não respondeu a essa questão.

Nesse sentido, alguns questionamentos ficaram implícitos na análise dos dados: os docentes percebem a pretensão da formação de um *habitus* discente calcado no empreendedorismo? Os docentes percebem que participam de uma proposta que pretende, via bonificação, definição prévia dos conteúdos e uso da tecnologia Tese,

construir uma nova cultura docente, ou seja, um novo *habitus* docente? Se os docentes percebem essa construção como a avaliam? Compreendem de fato que uma vez desenvolvido esse *habitus* empreendedor os jovens e as suas famílias seriam os maiores beneficiados com essa construção? Ou a afirmação que os jovens e as famílias ganham com o ensino médio de tempo integral diz respeito a quais benefícios?

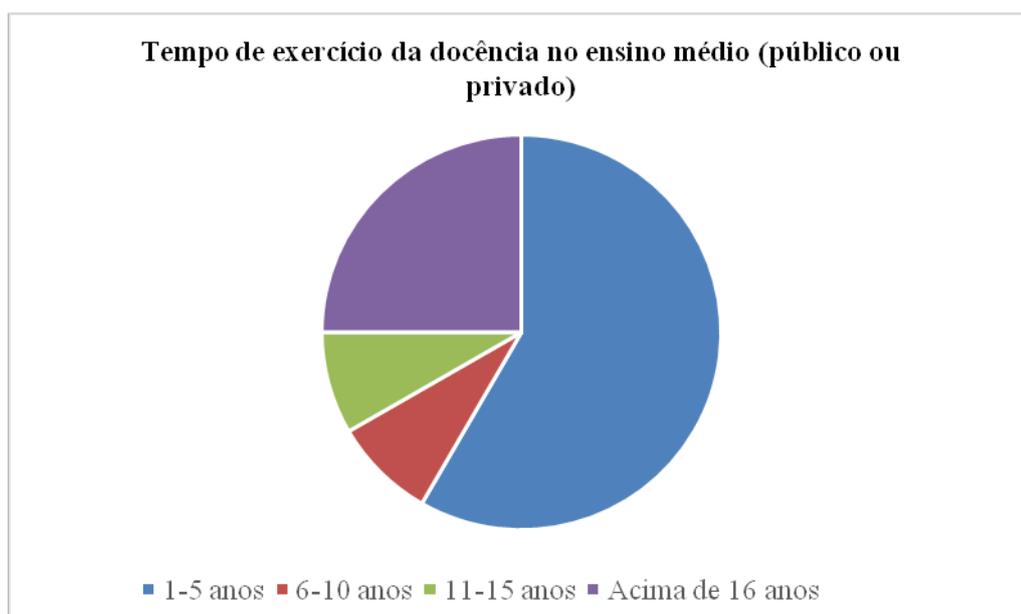
A principal diferença entre o ensino médio de tempo integral e regular na ótica dos professores que responderam ao questionário explicita uma relevância para: a) possibilidade de maior aprendizagem discente (4 professores, escolheram apenas esta opção; outros 4 escolheram esta alternativa associada algum outro indicador); b) melhor condição de trabalho para o docente, já que se dedica apenas a uma instituição (5 professores marcaram esta opção, mas também apontaram outros indicadores); c) mudança no público juvenil discente (4 professores marcaram este indicador como opção única). Apenas 1 docente apontou que a única diferença está na ampliação da jornada escolar, já a opção que apresentava a maior oportunidade de qualificação para o trabalho como diferencial não foi indicada por nenhum professor ao responder o questionário.

A avaliação dos docentes acerca das condições físicas e pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho no ensino médio, na modalidade de tempo integral foi contemplada no questionário em duas questões, conforme o gráfico abaixo indica:



A resposta sistematizada no gráfico ecoa na situação histórica de docentes da escola pública brasileira atuarem em escolas com estruturas físicas insatisfatórias, até mesmo precarizadas. Certamente elas não são impeditivas de uma prática calcada em uma intencionalidade pedagógica humanizadora e emancipatória. Do mesmo modo, boas condições físicas prediais não garantem as melhores práticas pedagógicas para todos os sujeitos que estão na escola. Isso pode ser exemplificado na singularidade da acessibilidade das pessoas com necessidades especiais, que apesar de estar estruturalmente garantidas em uma parte das escolas públicas, nem sempre as práticas pedagógicas caminham na mesma direção. Nas respostas docentes, quanto ao questionamento sobre as condições pedagógicas e físicas, inquieta o fato de que as respostas sejam dicotômicas sobre as condições para realizarem o trabalho docente no ensino médio de tempo integral. A proposta do ICE e as respostas dos docentes evidenciam que está em construção, ao longo da história da educação brasileira pública e mais efetivamente nos últimos anos, um *habitus* docente que concebe que é da alçada desse profissional realizar o trabalho pedagógico condizente com a proposta pedagógica estabelecida, ainda que as condições físicas sejam desfavoráveis?

A identidade docente, assim como o *habitus* professoral é uma construção que agrega elementos da socialização primária e secundária, passível de reformulação e/ou reafirmações constantes. Nessa perspectiva foi questionado aos docentes sobre o tempo de exercício na profissão:



O fato de a maioria dos docentes da instituição estar nos 5 primeiros anos de docência, ser do quadro efetivo da Seduc e estar em uma escola piloto com singularidades no trabalho docente permite questionar: Haveria opiniões diferentes das apresentadas por esses docentes, caso fossem professores que tivessem experienciado outras condições de trabalho? A formação inicial docente desses professores contemplou a docência no bojo das condições de trabalho? Em que perspectiva?

O questionário aplicado continha duas questões sobre a formação docente para atuar no ensino médio de tempo integral. Uma delas se referia à formação que o docente recebeu para o início do projeto na escola. Nenhum professor marcou apenas uma opção, denotando assim uma heterogeneidade na compreensão e formas de ocorrer a formação. Foram as seguintes respostas: 10 docentes marcaram a opção que a formação ocorreu sob a responsabilidade do ICE; 5 professores indicaram que a formação continuada ocorreu e ocorre organizada pela Seduc; 5 apontaram que a formação é organizada e oferecida pela coordenação da escola; 2 professores indicaram que a formação ocorreu e ocorre sob a responsabilidade individual e apenas 1 professor marcou que não houve formação específica para o exercício da docência no ensino médio em tempo integral.

Sobre a periodicidade da formação continuada os docentes marcaram apenas duas opções, entre cinco disponíveis. 5 professores opinaram que a formação ocorre semanalmente, outros 5 marcaram que a formação ocorre na escola e é organizada internamente e 1 professor deixou essa questão em branco.

Acrescenta-se ao fato que além da maioria dos docentes estarem nos seus primeiros cinco anos de exercício da profissão docente eles representam um universo representativo no quadro profissional atual da escola, pois 6 professores entre os 11 que responderam o questionário já eram docentes na instituição, antes dela passar para a modalidade de tempo integral.

### **Algumas considerações**

A leitura dos dados, a correlação com as bases teóricas que foram buscadas no decorrer da pesquisa, algumas esboçadas neste artigo, instigaram a pensar sobre as condições de formação e de trabalho docente no ensino médio de tempo integral em

Goiás. Algumas hipóteses foram refutadas e os dados possibilitaram novas leituras e questionamentos.

Em tempos de evidência de uma razão instrumental, individualismo e de competitividade torna-se compreensível que, uma vez que o campo educacional e econômico se aproximam, para fins de efetivação de um projeto educativo vigora um esforço do campo econômico para legitimar no/pelo campo educacional as prerrogativas que esse agente do campo econômico representa. Com o desenvolvimento da pesquisa tornou-se possível exemplificar alguns desdobramentos da relação entre o campo educacional e o campo econômico, representado pelo agente do segmento empresarial.

Na primeira fase da pesquisa o foco da coleta e análise de dados recaiu sobre a formação discente, que possibilitou, entre outros aspectos, inferir que na proposta de ensino médio de tempo integral está em curso a construção de um *habitus* discente alicerçado no empreendedorismo. Tal afirmação se fundamentou na análise de documentos do ICE e nas observações de aulas da disciplina Projeto de Vida na instituição campo de pesquisa. Nessa correlação ficou claro que na proposição e na busca de materialização do projeto na instituição é pretendida, pelo ICE, a sedimentação de um *ethos* empresarial nos discentes, para além do período escolar, ou seja, formar um *habitus* que perdure na extensão da sua vida laboral.

A segunda fase da pesquisa, foco desse texto, aponta que na aproximação entre campos (econômico e educacional) pela via da PPP com o ICE evidencia uma disputa por um novo *ethos* se constituir na escola, nas práticas educativas, sejam nas direcionadas para os discentes, ou nas que são recomendadas para os docentes. O objetivo do ICE nesse aspecto é interferir na dinâmica da instituição escolar, em busca de consolidação da proposta formativa idealizada pelo ICE, uma vez que: “Numa formação social determinada, o êxito diferencial da AP [Ação Pedagógica] dominante segundo os grupos ou as classes é função dos *ethos* pedagógico próprio a um grupo ou a uma classe”. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 42).

Nesse sentido, é possível visualizar um deslocamento da forma, bem como do conteúdo pedagógico nessa parceria público privada, com a definição de uma proposta educativa para além da alçada docente e com ferramentas e intencionalidades empresariais. Se outrora era discutido se o currículo e o controle exerciam influência na prática docente, bem como o caráter ideológico presente nos conteúdos selecionados para o currículo oficial, na atualidade essa perspectiva não é ultrapassada, porém é retomada e complexificada. (HYPOLITO, 2010).

Os processos educativos que ocorrem na escola envolvem discentes, docentes e certamente não asseguram a formação de um *habitus*. Por outro lado esses mesmos processos exercem um papel relevante à medida que balizam uma premissa em voga na sociedade. O presente texto aponta algumas considerações sobre como o trabalho docente pode receber contornos em prol da configuração de uma formação e uma prática docente coerentes com o eixo basilar da proposta pedagógica do campo empresarial. Não se trata de uma linearidade ou de uma articulação sem conflitos, disputas e contradições, mas do mesmo modo não se deve secundarizar a compreensão de que os processos educativos, organizacionais, legais e pedagógicos - materializados em políticas e programas - contemplam a formação de um *habitus* discente e docente, que podem corroborar com uma ou outra proposta educativa.

### **Referências Bibliográficas**

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. [S.l.], 2010. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary\\_atingindo\\_educacao\\_nivel\\_mundial\\_brasil\\_dez2010.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary_atingindo_educacao_nivel_mundial_brasil_dez2010.pdf)

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. O novo capital. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas -SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. Lei Ordinária 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

ICE. Uma nova escola para a juventude brasileira: escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. S/D. Disponível em: [http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/01\\_secure.pdf](http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/01_secure.pdf)

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. In: Educ. Soc., Campinas, v.26, n.90, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na educação básica; a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20463/13663>

\_\_\_\_\_. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. Educ. Soc., Ago 2007, vol.28, no.99, p.355-375. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf>

PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). (Org.). Pesquisar com Bourdieu. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.