

CURRÍCULO E DOCÊNCIA: DESAFIOS AINDA CONTEMPORÂNEOS

CURRICULUM AND TEACHING: STILL CONTEMPORARY CHALLENGES

CURRÍCULO Y ENSEÑANZA: DESAFÍOS AÚN CONTEMPORÁNEOS

Antonio Flavio Barbosa Moreira

Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ e titular da Universidade Católica de Petrópolis-UCP.

<http://orcid.org/0000-0001-7097-0238>

E-mail: afmcju@gmail.com

Márcio Vinícius Delgado

Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, graduado em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis-UCP

<https://orcid.org/0009-0009-9476-7109>

E-mail: marcioviniciusdelgado@gmail.com

Resumo

Diversas escolas estão deixando de ensinar aos alunos os temas necessários a um futuro incerto. Desprezam conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis à vida social no mundo de hoje. Por isso, cabe renová-las e repensá-las. Vale destacar uma experiência nas escolas finlandesas, realizada na década passada, que se mostra atual nas recentes avaliações de ensino internacionais, na qual a educação revela-se útil para incentivar o sonho com uma escola de qualidade, evidenciando esforços de construí-la e lidando criticamente com as experiências estrangeiras, respeitando e valorizando o professor. Nessa construção de qualidade o currículo revela-se, sem dúvida, elemento central. Deve-se discuti-lo, levando em conta, principalmente, a cultura em que se insere, bem como o conhecimento escolar. Mostra-se essencial o desenvolvimento da cooperação na escola, com a promoção de diálogos entre a instituição, os órgãos reguladores e os diferentes profissionais que atuam no âmbito escolar.

Palavras-chave: Currículo escolar; Trabalho docente; Cultura Escolar.

Abstract

Several schools are failing to teach students the topics needed for an uncertain future. They despise the knowledge, skills and values indispensable to social life in today's world. Therefore, it is necessary to renew and rethink them. It is worth mentioning an experience in Finnish schools, carried out in the decade, which is current in recent international teaching evaluations, in which education proves to be useful to encourage the dream of a quality school, evidencing efforts to build it and dealing critically with foreign experiences, respecting and valuing the teacher. In this construction of quality, the curriculum is undoubtedly a central element. It is important to discuss it and to consider the culture in which it is inserted, as well as school knowledge. The development of cooperation in the school is essential, with the promotion of dialogues between the institution, the regulatory bodies and the different professionals who work in the school environment.

Keywords: School curriculum Teaching Work School culture

Resumen

Varias escuelas no están enseñando a los estudiantes los temas necesarios para un futuro incierto. Desprecian los conocimientos, habilidades y valores indispensables para la vida social en el mundo de hoy. Por lo tanto, es necesario renovarlos y repensarlos. Cabe mencionar una experiencia en las escuelas finlandesas, llevada a cabo en la última década, que está vigente en las recientes evaluaciones internacionales de enseñanza, en la

que la educación demuestra ser útil para fomentar el sueño de una escuela de calidad, evidenciando esfuerzos para construirla y tratando críticamente las experiencias extranjeras, respetando y valorando al maestro. En esta construcción de calidad, el currículo es sin duda un elemento central. Debe discutirse, teniendo en cuenta, principalmente, la cultura en la que se inserta, así como el conocimiento escolar. El desarrollo de la cooperación en la escuela es esencial, con la promoción de diálogos entre la institución, los organismos reguladores y los diferentes profesionales que trabajan en el entorno escolar.

Palabras clave: Currículo escolar; Trabajo docente; Cultura Escolar.

Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. (Young, 2014)

INTRODUÇÃO

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.¹ Esse mesmo currículo revela uma contradição: enquanto é reconhecido como o conceito central nos estudos educacionais que direciona “o que” e “como” se ensina, muitas escolas, inclusive no Brasil, ainda não conseguem transformar esse planejamento em experiências de aprendizagem significativas e eficazes. Apesar dos avanços na universalização do acesso à educação, a qualidade do ensino permanece um desafio. Essa lacuna entre a teoria curricular e a prática pedagógica evidencia a necessidade de uma constante reflexão e atualização dos currículos, a fim de que estes se adaptem às demandas de um mundo em constante transformação e preparem os estudantes para os desafios do futuro.

Corinta Geraldi e João Wanderley Geraldi (2012), defendem que nossa escola tem sido caracterizada por dois processos de exclusão social: a reprovação (que exime os sistemas educativos de qualquer responsabilidade pelos resultados obtidos) e a aprovação automática (que cria uma falsa ilusão de acesso aos bens culturais e simbólicos, já que a certificação não corresponde à aprendizagem verificada). Para os autores, “a obriedade é parte do senso comum e tem sido manchete dos principais jornais escritos e televisionados

¹ Trecho extraído do material: Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: “INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Currículo, Conhecimento e Cultura”, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

do país: a educação no Brasil não vai bem; o ensino público tem muitos problemas” (p. 38). Tais problemas se acentuam quando se trata das camadas mais pobres da população.

Pode-se argumentar que a escola não tem cumprido muitas de suas promessas. Cada vez mais, alunos a abandonam, carentes de tudo e ficam sem um mínimo de conhecimento, de cultura, sem domínio de conceitos básicos da comunicação e ciência. Mesmo tentando estabelecer vieses igualitaristas, a escola continua, muitas vezes, deixando os frágeis ainda mais frágeis (Nóvoa, 2002).

Essa crise por que passa a escola, em diversos países, já foi há muito denunciada, mas parece manter-se sem mudanças significativas. Segundo Rui Canário (2002), esse sentimento de mal-estar geral remonta a um diagnóstico formulado ao final dos anos 60. Que fazer diante da constatação de uma crise que não tem mais o sabor da novidade? O autor sustenta, então, que o reconhecimento do caráter histórico e inventado da escola permite, ao mesmo tempo, prever a sua reinvenção. Para isso, porém, faz-se necessário um pensamento prospectivo. Recorrendo mais uma vez a Nóvoa, pode-se dizer que “falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos” (2002, p.1). Em última análise, está-se defendendo a reinvenção da escola.

Canário (2002) sugere três princípios que possam desencadear o processo que seriam: repensar o escolar a partir do não escolar, permitindo que a escola se contamine por outras ideias e práticas; revalorizar o trabalho escolar, conferindo-lhe um sentido positivo; e pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, de uma ideia do que devem ser a vida e o devir coletivos. Trata-se de mudar, mas essa mudança deve ser segura e coerente. Em tempos de desassossego, mais do que nunca, é primordial manter o rumo das convicções e recusar soluções de moda ou de conveniência (Nóvoa, 2002).

Evidencia-se a necessidade de renovar a escola para que possa oferecer espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem significativas e desafiadoras para os contextos sociais e culturais em que crianças e jovens estão inseridos (Candau, 2023). Uma renovação que tenha como discussão central a qualidade do que está sendo ensinado.

Verifica-se que reinventar a escola requer uma atitude de insatisfação com a escola atual, bem como a convicção de que outra escola, qualitativamente distinta da de hoje, é desejável e possível. Para fomentar essa mudança, parece necessária uma metodologia

que se baseie na criatividade das instituições escolares, de modo que, ao se transformarem, elas se tornem verdadeiras comunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a renovação do trabalho pedagógico e as estratégias de mudança precisam ser decididas e formuladas com os professores, para que sua autonomia profissional e seu controle do trabalho docente sejam assegurados (Canário, 2006).

O que se deseja argumentar é que o processo de reinvenção da escola demanda focalizar e renovar o currículo e o trabalho docente, com vistas a garantir uma trajetória bem-sucedida para os estudantes. Uma escola reinventada e atualizada é, necessariamente, uma escola na qual os alunos ingressam, permanecem e aprendem. É na escola que podemos formar crianças e jovens cuja autoestima lhes propicie o respeito por si mesmos e pelos outros, condição indispensável para o cumprimento de seus deveres e para lutar por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo (Moreira e Carvalho, 2018).

Ao falar-se de aprendizagem, fala-se inevitavelmente de professores (Nóvoa, 2007), apropriadamente vistos como elementos centrais na promoção dessa aprendizagem, bem como no desenvolvimento de processos de integração que enfrentem os desafios da diversidade e do emprego de novas tecnologias. Segundo Nóvoa, para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida há que se assegurar o desenvolvimento profissional dos professores.

Inúmeras vozes, em nosso país, têm acentuado como os professores estão malformados, necessitando de outra formação e de iniciativas que assegurem o seu desenvolvimento profissional. Um enfoque limitado, em que se destaquem o agir e a racionalidade instrumental, contribuindo para que a formação docente venha se assemelhar aos locais de trabalho das grandes corporações e a obedecer às leis da economia e a mentalidade empresarial. Assim, as perspectivas mais globais e humanistas, que deveriam inspirar a formação, são substituídas por intenções de controle de práticas, saberes, habilidades, atitudes, sentimentos e pensamentos (Moreira, 2021). Porém costuma ser desconsiderado que a docência é afetada por inúmeros contextos: o das vivências acadêmicas, o do trabalho pedagógico, o das políticas oficiais, o das práticas coletivas dos movimentos; o das pesquisas em educação, o da produção e emprego das mídias, bem como o das práticas nas cidades. É nas múltiplas articulações desses contextos

que se expressa a complexidade da formação de professores e de seu desenvolvimento profissional que, certamente, não podem ser vistos como, nem simples, nem facilmente transformáveis (Alves, 2010).

Em diversos países, inclusive no Brasil, nos quais a reinvenção da escola e a renovação da formação docente ainda não se evidenciaram como seria desejável, uma aligeirada e equivocada solução para os problemas tem implicado o aumento de regulação de professores e escolas, com o estabelecimento de padrões nacionais, currículos nacionais e exames nacionais. Nas reformas que vêm sendo propostas, o recurso aos mercados livres e à vigilância ampliada tem sido frequente.

Os testes e os indicadores de desempenho têm permitido a classificação das escolas, a avaliação dos docentes e dos alunos, a definição de critérios que recompensem ou não o professor. Nesse contexto, está-se caminhando a passos largos em direção a um maior controle e a uma maior mercantilização da educação.

Diversos estudos têm denunciado o quanto essas reformas privilegiam os que dominam o capital cultural valorizado pelos sistemas escolares. Contudo, para que os estudantes de grupos subalternizados não sejam ainda mais desfavorecidos, há que se contrapor às propostas que expressam a “guinada para a direita” na educação, uma elaboração de políticas e práticas alternativas, críticas, progressistas, defensáveis, articuladas e consistentes no que se refere aos complexos processos curriculares e docentes. Ou seja, fazem-se urgentes e indispensáveis respostas coletivas e construtivas que desequilibrem as desastrosas políticas educacionais associadas à chamada *restauração conservadora* na educação (Apple, 2002).

Outro modelo de escola e professor são apresentados em um livro que aborda a educação na Finlândia e examina a situação de excelência que parece caracterizá-la (Sahlberg, 2011). Indicadores internacionais têm mostrado que naquele país se encontram cidadãos muito bem-educados, se oferecem oportunidades educacionais de forma igualitária e se empregam apropriadamente os recursos necessários ao desenvolvimento do professor e do processo educacional.

É importante entender que a Finlândia, por esse motivo, vem mantendo excelentes resultados nos últimos 5 anos em avaliações internacionais como o PISA², enquanto o Brasil não tem atingido os primeiros 40 lugares.

Inicialmente, há que se reconhecer que o sucesso ou o fracasso de um sistema educacional não se explica por um único fator, já que seu funcionamento depende de um conjunto de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, que se articulam de formas diferentes em distintas situações. Pasi Sahlberg (2011), ao discutir o sistema escolar na Finlândia, argumenta que três aspectos podem responder por seu bom desempenho.

Em primeiro lugar, é corrente no país uma instigante visão de como deve ser a educação pública. Os finlandeses evidenciam um vigoroso compromisso com a construção de uma escola básica para todos os estudantes, publicamente financiada e localmente governada. Tal compromisso tem resistido a diversas mudanças governamentais e, em função de sua permanência, tem sido denominado de *sonho finlandês*.

Em segundo lugar, é preciso ressaltar como o país tem tratado tanto o auxílio externo quanto a sua própria tradição educacional nas reformas que tem organizado. Apesar das influências e das transferências verificadas ao longo do tempo, a Finlândia desenvolveu uma forma peculiar de criar o sistema educacional hoje existente. Essa *modalidade finlandesa* de agir é nitidamente distinta do movimento das reformas educacionais de viés neoliberal implementadas em inúmeros países durante as duas últimas décadas. A modalidade finlandesa de mudança resguarda o melhor de sua tradição e de sua prática pedagógica, associando-as a inovações oriundas de outros lugares. A promoção da confiança, a intensificação da autonomia e a valorização da diversidade constituem exemplos de ideias orientadoras das transformações nas escolas finlandesas. Não obstante modelos importados de inúmeros países (como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Canadá e outros), o sonho finlandês é vivido como algo que pertence aos cidadãos, em vez de algo tomado de empréstimo.

Em terceiro lugar, adequadas condições de trabalho para professores e gestores são promovidas e oferecidas nas escolas finlandesas. É evidente o esforço por recrutar

² O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*.

jovens promissores para o magistério. Mas, há que se admitir, nem bons cursos de formação nem bons salários podem ser considerados suficientes. O diferente, na Finlândia, é que os professores podem exercer sua capacidade profissional e empregar seu poder de julgamento ampla e livremente nas escolas. Cabem aos docentes, então, o controle e a operacionalização do currículo, a avaliação do aluno, o aperfeiçoamento da escola e o envolvimento com a comunidade.

Sahlberg admite que a experiência finlandesa não pode ser transferida para outros países. Todavia, sustenta que, em qualquer país, pode-se acreditar na competência do professor, adotar-se um clima livre de ameaças nas salas de aula e promover-se um ambiente de confiança nas escolas.

Sugere-se, então, que se contraponham princípios que norteiam a circunstância finlandesa às reformas neoliberais que se pautam pela intensificação do controle e pela mercantilização na educação. Compreende-se que o uso dessa experiência para incentivar a discussão dos processos curriculares é imprescindível. Com essas reflexões, pretende-se argumentar que decisões curriculares efetivas e democráticas vêm a ser facilitadas não pelo aumento de controle dos docentes e dos alunos, mas sim pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas escolas.

Nessa perspectiva, uma discussão coletiva e teoricamente fundamentada do currículo se faz indispensável para a sua reestruturação. Recomenda-se que o desenvolvimento de uma *qualidade negociada via currículo* se pautem no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve resultar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais e materiais didáticos, bem como de uma constante discussão entre os diferentes sujeitos integrantes do processo, ou seja, entre os que respondem pela gestão (tanto em nível sistêmico quanto escolar) e os demais profissionais que, nas escolas e nas salas de aula, contribuem para o planejamento e o desenvolvimento do currículo.

Visto como “ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução, cujo desenho e cuja prática envolvem questões técnicas, políticas, éticas e estéticas” (Apple, 1991), o currículo tem sido frequente objeto da atenção das autoridades, dos formuladores de políticas educacionais, dos profissionais da educação, dos pais, dos estudantes. No currículo entrecruzam-se práticas de significação, de identidade e de poder.

Travam-se lutas por hegemonia na definição do processo de significação. No currículo joga-se um jogo decisivo. Como afirmou Tomaz Tadeu, o currículo é uma questão de vida e morte.

Pretende-se continuar a desenvolver esta análise esclarecendo o que tenho chamado de qualidade negociada via currículo e sugere-se seu desenvolvimento na escola. Defende-se, então, a valorização dessa escola e destaca-se a necessidade do desenvolvimento profissional do professor no esforço pela renovação da escola. Nas considerações finais, articulam-se os argumentos apresentados ao longo do texto e o valor de um esforço colaborativo e democrático nas decisões curriculares, para que se chegue a uma atmosfera motivadora e livre de ameaças no espaço escolar. Procura-se, ainda, analisar as relações entre o processo de intensificação do trabalho docente e o processo de desenvolvimento profissional.

Qualidade negociada via currículo.

Consideram-se restritas as visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências antecipadamente estabelecidas; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciar sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. Assim,

alguns desses elementos podem integrar uma concepção crítica. Todavia, não se ultrapassa o nível instrumental quando a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a definem e adotam (p. 1044). (Moreira e Kramer, 2007)

Posiciona-se, dessa forma, na contramão das tentativas de congelar o sentido da palavra qualidade, que a associam, fundamentalmente, aos resultados em avaliações nacionais e internacionais e às perspectivas neoliberais que têm norteado recentes reformas educacionais. Argumenta-se a favor de outra ótica, com base na qual se entenda o sentido de qualidade em educação, predominantemente, como uma *perspectiva utópica*, como um processo de formulação de alternativas desenvolvido por sujeitos que interagem,

articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Sustento que a abordagem da professora italiana Anna Bondioli (2004) corresponde a esse ângulo de análise. A autora sugere uma qualidade negociada, definida com base no diálogo e nas contribuições de diversos grupos de trabalho. Essa qualidade caracteriza-se por sua natureza: (a) transacional; (b) participativa e polifônica; (c) auto-reflexiva; (d) contextual; (e) processual; (f) transformadora; e (g) formadora.

Nessa perspectiva, a qualidade não é um “ter de ser” previamente definido, uma ideia que se pretenda impor à realidade, uma tarefa a ser cumprida ou um projeto a ser materializado na prática. A qualidade é uma *reflexão sobre a prática*, uma reflexão compartilhada. Para a autora,

fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins (Bondioli, 2004, p. 15).

Essa visão de qualidade pode incentivar um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e reestruturar o currículo e o trabalho pedagógico. Qualidade resulta, então, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos e nas diferentes dimensões do fenômeno educativo escolar.

Nesse enfoque, a qualidade pode ser favorecida pela parceria entre escola e governo local, em função de um processo que, com base em Luiz Carlos de Freitas (2007), considera-se *qualidade negociada via currículo*. Trata-se, em última análise, de aproveitar os subsídios, o apoio e os recursos oriundos do governo municipal, articulando-os aos esforços da escola na elaboração e na materialização de seu projeto político-pedagógico e de seu currículo. Em vez de determinações verticais e autoritárias, sugere-se a parceria entre a escola e o governo local, para que ela cumpra a sua função “de ensinar a todos e a cada um” (Freitas, 2007, p. 980, *itálicos no original*).

À visão de qualidade negociada via currículo pode ser associada à concepção defendida por Romualdo Oliveira e Gilda Araujo (2005), para quem, no que se refere ao

direito à educação, o desafio do atual momento é garantir o acesso à escola e uma permanência bem sucedida, oferecendo ao estudante uma experiência rica, motivadora, que corresponda a um projeto de emancipação e inserção social. Em outras palavras, o que os autores sugerem é que o direito à educação corresponda a um ensino básico de qualidade para todos, que não reproduza mecanismos de desigualdade e de exclusão social.

Quer-se argumentar que essas perspectivas implicam a valorização da escola e do professor, a busca de soluções pautadas na realidade local e o desenvolvimento de um clima motivador e sem ameaças nas escolas, tal como ocorre na Finlândia. Em cena apresenta-se uma nova modalidade de ação por parte das secretarias locais, que passam a substituir iniciativas de regulação por uma postura de cooperação e de solidariedade com as escolas, tanto no que se refere ao currículo quanto à formação continuada dos professores. Evidencia-se também o esforço por garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso do estudante na escola. Reiterando que os profissionais dessa escola são capazes de uma atuação cooperativa e competente, vai-se focalizá-la mais detidamente.

A importância da escola

Entender relações entre as partes dos sistemas de educação é urgente, já que as reformas pensadas pelos órgãos dirigentes se modificam ou encaham antes mesmo de chegar às escolas, colocando em xeque o direito humano e universal a uma educação de qualidade, prevista em constituição (Gomes, 2020). Esse aspecto desperta o olhar de muitos estudiosos do currículo, que se voltam para outras instâncias e processos que também constituem territórios educativos, ampliando a própria ideia de currículo. Embora reconhecendo que um dos desafios do atual momento seja exatamente identificar, favorecer e expandir distintos espaços de construção e de reconstrução do conhecimento, para neles pensar, de forma renovada, a didática e o currículo (Candau, 2000a), opto por privilegiar a escola e por acentuar a sua capacidade de realização, resistência e transgressão.

Destaque-se que valorizar a escola não significa abordá-la inocente ou romanticamente. A escola e o currículo estão implicados no processo de reprodução de desigualdades sociais e de relações de poder assimétricas. A função reprodutora do processo de escolarização foi acentuada por Michael Apple (1989), para quem as escolas, na sociedade capitalista, contribuem para os processos de acumulação, legitimação e produção. Primeiramente, as escolas auxiliam no processo

de acumulação ao selecionarem, classificarem e prepararem os alunos com base em seus distintos “talentos”, reproduzindo, assim, uma força de trabalho hierarquicamente organizada. Em segundo lugar, as escolas participam de uma complexa estrutura por meio da qual os grupos sociais adquirem legitimidade e por meio da qual as visões de mundo e os significados são recriados, mantidos e continuamente reelaborados. Finalmente, escolas e universidades contribuem para a produção do conhecimento técnico-administrativo necessário à expansão da indústria e do mercado.

Mas os processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões sobre as escolas, não conclusões garantidas, pois se desenvolvem em meio a contradições, conflitos e resistências. Por esse motivo, o currículo escolar será sempre o resultado de disputas, alianças e negociações entre grupos econômica e culturalmente poderosos (que procuram defender seus interesses) e as classes populares (que buscam tornar o currículo mais adequado às suas tradições políticas e culturais).

Compreender as vinculações da escola e do currículo com a economia e a produção continua a apresentar relevância. Porém, como na escola se produzem diversas competências, capacidades e habilidades, faz sentido considerá-la como frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação social. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1996, 1999) esse processo de transformação não deve se sustentar em qualquer projeto distante, mas deve, sim, procurar afetar as relações de poder e de dominação presentes em nossa vida cotidiana.

No que se refere à configuração de nossas identidades sociais, a escola tem sido vista como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos. É um dos primeiros espaços em que a criança se situa, distante do convívio e da vigilância da família. A criança tem, então, acesso a outros modos de ser e de agir diferentes dos que encontra no mundo familiar. Expõe-se às diferenças que nos conformam, o que contribui para desestabilizar as crenças e as condutas aceitas no âmbito da família (Moita Lopes, 2002).

Em relação ao controle do trabalho docente, recente pesquisa identificou dispositivos de controle, empregados nas escolas para regular/normalizar a prática pedagógica das professoras em início de carreira, de modo a garantir que o novo membro do grupo não se afaste das formas de trabalho consagradas pela tradição. Tais dispositivos

efetivam-se por meio das relações sociais internas à escala, marcadas por discursos de apelo à tradição. Contra iniciativas pedagógicas inovadoras, os dispositivos fazem valer o peso da experiência das docentes mais experimentadas, bem como dos discursos críticos de gestores e pais que dificultam ou mesmo impedem inovações, ampliando-se a vigilância no processo de trabalho, de modo tal que o controle externo acabe por se transformar em autocontrole. No entanto, mesmo considerando a força dos dispositivos na constituição e perpetuação de significados, os pesquisadores ressaltam a evidência de fugas e comportamentos contestadores desses dispositivos (Vieira, Hypolito e Duarte, 2009).

A escola pode, então, voltar-se para o movimento e a mudança, para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão (Silva, 1996). Pode desestabilizar a persistência de uma “tradição imaginada”. Pode favorecer a formação de indivíduos não conformistas, questionadores, rebeldes, autônomos, capazes de criticar e de desafiar valores dominantes e identidades celebradas no mundo da família e na sociedade mais ampla. Pode constituir um território de buscas, trocas, relações, diálogos, parcerias, confrontos, desafios, divergências e lutas que anunciem novos sonhos, novos tempos e novas práticas. (Alves e Garcia, 1999; Candau, 2000a, 2000b). Pode ser um lugar de aprender e reconstruir a cultura, de aprender a pensar, de aprender a compartilhar (Libâneo, 2003). Pode estimular em seus alunos o compromisso com o desenvolvimento de seu país. Pode, em síntese, fazer diferença. Daí a necessidade de valorizá-la e de, ao mesmo tempo, renová-la.

Partindo desses pontos de vista, em texto de (Moreira, 2012), ressalta-se a importância da escola como: espaço de crítica cultural, espaço de pesquisa e espaço formativo para o trabalho. Primeiramente, argumenta-se que a escola precisa desenvolver no estudante a capacidade de crítica cultural, de crítica do existente, de questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis. Trata-se, em outras palavras, de tornar evidente que muito do que é visto como natural e aceito sem questionamento, assim o é por atender à manutenção de privilégios e vantagens de dados grupos sociais. Cabe, então, desfamiliarizar o que a rotina, personagem habitual da vida cotidiana, costuma consolidar. Ou seja, há que se colocar em questão as certezas inabaláveis e os interesses estabelecidos.

Em segundo lugar, sugere-se que se conceba a escola como espaço de pesquisa, construção e reconstrução do conhecimento. Sustenta-se que o professor, ao participar do esforço por socializar bens materiais e simbólicos necessários ao enfrentamento de problemas comuns, precisa cruzar a fronteira entre o acadêmico e o político, o que exige sair do confortável terreno acadêmico e entrar em contato com o mundo exterior (sindicatos, movimentos sociais e outros grupos). Precisa-se inventar o conhecimento engajado (Bourdieu, 2001) – uma política de intervenção no mundo político que obedeça às regras e aos métodos do campo científico.

Esse conhecimento poderá incrementar tanto a crítica às políticas e decisões que os neoliberais apresentam como inevitáveis, quanto a formulação de alternativas ao que é tido como inquestionável. Tornar a escola um espaço de pesquisa requer um trabalho cooperativo com base no qual os docentes se constituam em pesquisadores de temáticas educacionais, dos conteúdos que ensinam, das práticas que organizam e coordenam ou, ainda, aprendam a centrar o próprio ensino na habilidade de pesquisar. Tornar a escola um espaço de pesquisa pode ser facilitado pelo apoio da secretaria local e depende, indiscutivelmente, da salutar parceria entre docentes e gestores. Tornar a escola um espaço de pesquisa pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores; assim como para que os estudantes desenvolvam a curiosidade, a criatividade, o interesse pela busca de novos saberes e informações, o rigor nessa busca, ou seja, o espírito de pesquisa. Do desdobramento desse processo poderão delinear-se incontestáveis motivos para a maior valorização dos professores no âmbito da sociedade e da cultura em que atuam.

Em terceiro lugar, é proposto que se conceba a escola como espaço formativo para o trabalho, já que o trabalho é uma das principais atividades humanas. O que está sendo sugerido é tornar a escola um campo de preparação para futuras escolhas profissionais; um lugar de exercício da cidadania; um terreno de produção de bens, serviços e conhecimentos. Para isso, importa uma clara compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, assim como de inovação. Importa uma análise cuidadosa e criteriosa do processo de trabalho no mundo contemporâneo. A intenção é facilitar a aquisição de conhecimentos escolares que constituam instrumentos adequados à compreensão e à transformação da natureza e das situações de vida, bem como ao

aprofundamento das potencialidades humanas, Em última análise, argumenta-se a favor do preparo do estudante para refletir e agir em relação à natureza, ao contexto e à organização social.

Ciente de que a escola não se reduz ao ensino e de que não se aprende apenas na escola, sustenta-se que a ela cabe, fundamentalmente, organizar e promover o ensino e o currículo, desenvolvendo a aprendizagem, a construção e a reconstrução de conhecimentos, habilidades e visões de mundo, assim como promover a formação de cidadãos críticos e responsáveis e contribuir para a construção autônoma de identidades que venham a se colocar na contramão dos modelos hegemônicos. Valorizar a escola implica, assim, valorizar o ensino, o docente, o currículo, o conhecimento escolar e as identidades.

Com Apple (2010), considera-se que as decisões curriculares envolvem necessariamente professores, alunos, conhecimentos, salas de aula, assim como experiências e ambientes de aprendizagem. Ou seja, vale reiterar: não há como se negligenciar a preocupação com o ensino, com o currículo, com a forma e o conteúdo do conhecimento escolar, com os sujeitos implicados no processo. O esforço por compreender esses elementos e suas relações, bem como os propósitos que se pretende que cumpram deve estar na linha de frente de nossa atuação como professores e pesquisadores e de nossa proposta de desenvolver um processo motivacional nas escolas. Lamentavelmente, porém, como argumentou o pesquisador norte-americano, muito do que se encontra no chamado campo do currículo distanciou-se dessa perspectiva.

Além da valorização da escola, o sucesso do sistema escolar finlandês fundamenta-se no respeito e no desenvolvimento profissional dos professores, temática a seguir abordada.

O desenvolvimento profissional dos professores

Sugere-se que o fortalecimento do profissionalismo docente pode favorecer a autonomia dos professores na implementação de políticas curriculares e no processo pedagógico. Com base em Geoff Whitty (2008), profissionalismo é entendido hoje como um fenômeno em permanente mudança. Uma profissão, acrescenta o autor, deve ser analisada conforme se apresenta em dado momento. Assim, em vez de cogitar sobre o que

deveria ser a profissão docente, melhor é examinar suas características no atual momento. Tal perspectiva facilita e permite abordar livremente o profissionalismo, enfocando, em primeiro lugar, o conhecimento do professor.

Há que se considerar que o conhecimento especializado do professor (e de outros profissionais) se encontra hoje desafiado, tanto por poderosas forças políticas e econômicas globais, quanto por determinadas teorizações, para as quais o conhecimento profissional representa um mero pretexto para a conservação de privilégios (Young, 2008).

Embora seja possível rejeitar os exageros de certas teorizações e reconhecer a impropriedade do mercado para atuar como definidor de critérios para avaliar o conhecimento especializado, não é tão fácil, contudo, rejeitar as forças da globalização e as tentativas de controle do governo por meio da regulação. Não é fácil, também, lidar com todos os mecanismos que cada vez mais tornam transparentes e públicos os “conhecimentos sagrados” de um profissional, antes disponíveis apenas para os iniciados nos mistérios da profissão.

Essa difusão do conhecimento especializado pode tanto contribuir para divulgá-lo e torná-lo mais acessível a um maior número de pessoas quanto para fragilizá-lo e desprestigiá-lo. Toda essa controvertida situação se mostra mais aguda ainda no caso da docência, que tanto custou a ser considerada uma profissão.

Ainda que os modelos tradicionais de conhecimento profissional tenham sido predominantemente conservadores e resistentes à mudança, a corrente desvalorização do conhecimento profissional desconsidera a natureza e a base da autoridade dos diferentes conhecimentos especializados, bem como as condições apropriadas para sua aquisição e sua produção.

Young recorre a Bernstein para defender o ponto de vista de que o princípio do mercado, vigente no mundo contemporâneo, tem sido pouco propício para o desenvolvimento do conhecimento profissional especializado, bem como das identidades dos que o dominam. Cabe acrescentar que a identidade do profissional se configura, significativamente, por meio do que Bernstein denomina de interioridade, bem como pela dedicação intensa ao saber. São tais atributos que definem o acadêmico e que estão sendo desestabilizados pelo mercado e pelos esforços do governo por controlar os profissionais e reduzir sua autonomia.

O mercado tem provocado uma considerável ruptura entre quem conhece e o que é conhecido, levando à formação de dois mercados independentes – um dos criadores e usuários do conhecimento e outro do próprio conhecimento. Essa descontinuidade acaba desconectando o interior do exterior, em consonância com os princípios do mercado pautados no neoliberalismo.

É da articulação entre interioridade e exterioridade que depende a construção de nossa identidade como seres sociais e membros da sociedade e, mais especificamente, como membros autônomos e competentes de um dado grupo profissional. Interioridade e exterioridade precisam, então, agregar-se (Young, 2008).

Fortalecer o profissionalismo implica, ainda, uma ampla discussão dos conhecimentos especializados a serem incluídos na formação docente. Em uma publicação de Lüdke e Boing (2012) argumenta-se a favor da reflexão sobre as práticas nessa formação e propõem que se centre o foco no trabalho (real) do professor de modo a tornar a formação inicial oferecida pela universidade mais próxima das necessidades que os professores irão enfrentar cotidianamente nas escolas.

Nota-se que as instituições de ensino superior não aproveitam devidamente a vivência do lado prático no preparo para a docência. Mas, embora se admita a necessidade de mudanças que preencham as lacunas referentes à prática, ela não se alinha com os que acirradamente celebram sua proeminência no saber docente especializado.

Não seria justo acusar o currículo da formação docente de excessivamente teórico e descontextualizado. Não se deve desmobilizar a teoria, nem a afastar da ação política e da ação prática (Dias e Lopes, 2009). Não cabe secundarizar a formação teórica, de grande importância para a formação e para a valorização do profissionalismo docente.

Para Whitty (2008), o profissionalismo deve corresponder a uma postura marcada pela colaboração e pelo compromisso com a democracia. O foco na colaboração justifica-se na medida em que os docentes não podem hoje constituir um grupo profissional à parte. Ao contrário, em sua prática, precisam colaborar ativamente com os demais profissionais da educação e com outros sujeitos interessados na escolarização, bem como com profissionais de diferentes áreas de especialização, capazes de contribuir para a educação de crianças e adolescentes. O diálogo entre diferentes profissionais precisa ocorrer e pode

facilitar o necessário diálogo nas escolas, entre as escolas e, ainda, entre as escolas e as secretarias de educação locais.

Sugere-se que o modelo colaborativo de profissionalismo pode ser associado à qualidade negociada via currículo, que, vale reiterar, deriva de transação, de participação, de reflexão, de um debate permanente entre os diversos atores sociais interessados no processo curricular. Essa visão de qualidade harmoniza-se com a perspectiva de um profissionalismo centrado na colaboração, tal como defendido por Whitty (2008).

O sociólogo inglês enfatiza ainda a pertinência de um modelo democrático de profissionalismo, caracterizado pela sensibilidade para a diferença e pelo estímulo a um diálogo e a um processo colaborativo que não incluam apenas um grupo fechado de profissionais, o que pode ocorrer quando se valoriza somente a colaboração. O modelo democrático propõe a inclusão de outras vozes, geralmente excluídas do processo de pensar e organizar a escola e o currículo, tais como: pais, estudantes, membros da comunidade, representantes de organizações não governamentais, sindicalistas etc. Em resumo, o modelo enfatiza a participação, nas decisões administrativas e pedagógicas, de todos os que estejam empenhados em construir uma escola mais democrática e, por conseguinte, almejem uma sociedade mais democrática.

Um profissionalismo marcado por colaboração e democracia não se desenvolve sem o resgate da autonomia do professor e da escola. Não se desenvolve sem que se estimule, no professor, a interioridade necessária ao exercício da profissão.

Considerações finais

Valoriza-se, neste texto, a importância da escola e de um empreendimento colaborativo com vistas à sua renovação. Na defesa de um processo cooperativo que venha a caracterizá-la, acentua-se a importância dos diálogos entre escola, secretaria e entre os diferentes sujeitos envolvidos neste ambiente escolar. Trata-se de promover uma conversação complicada – expressão cunhada por William Pinar (2004) – entre os envolvidos no currículo e na gestão: uma conversação pautada pelo respeito, pela fundamentação e pelo esforço por construir um ambiente democrático e livre de ameaças na escola. Insistindo na valorização do professor, defende-se o foco no profissionalismo docente e em seu fortalecimento.

Cabe levantar a hipótese de que o incremento do desenvolvimento profissional do professor pode aumentar a sobrecarga do trabalho que realiza, contribuindo para maior intensificação desse trabalho e para a fragilização de sua saúde. Já se destacou, inclusive, como é tênue a linha entre a intensificação do trabalho e o desenvolvimento profissional (Oliveira, 2013). Passa-se, então, a examiná-la, focalizando inicialmente o processo de intensificação do trabalho docente.

Em texto publicado há algum tempo, mas que se torna atemporal, Apple (1986) acentuou o quanto as tentativas dos burocratas estatais, da indústria e de outros setores da sociedade de controlar o cotidiano das escolas tornavam-se cada vez mais sofisticadas. Como consequência, o trabalho docente sofreu um processo de intensificação, marcado pela separação entre concepção e execução e pela desqualificação desse trabalho.

A intensificação envolveu uma série de sintomas, tanto triviais quanto complexos, referentes à falta de tempo, tanto para relaxamento e lazer quanto para acompanhar os avanços no campo de estudos em que o profissional se especializa. Em síntese, a intensificação evidenciou-se na crescente sobrecarga de trabalho para o professor. A intensificação também contribuiu para diminuir a sociabilidade do docente, ao dificultar o contato e o diálogo com os colegas. O risco do isolamento tornou-se uma forte possibilidade.

Com a sobrecarga de trabalho, ainda que o profissional tentasse evitar certos “excessos”, eliminando o que julgasse menos importante, várias habilidades precisaram ser aprendidas ou reaprendidas, faltando tempo para a familiarização com as mudanças no campo de sua atuação. Com isso, o professor deixou de refletir mais autonomamente e passou a depender mais dos pontos de vista e dos procedimentos divulgados por outros “especialistas”.

Mas, certamente, o mais nocivo efeito do processo de intensificação consistiu na redução da *qualidade* do serviço publicamente prestado. A intensificação, assim, enfraqueceu o compromisso do profissional com a realização de um trabalho mais sério e de maior qualidade. Evidentemente, atitudes de resistência por parte dos docentes procuraram neutralizar a força desse processo, na busca por melhor controlá-lo e garantir um tempo de jornada laboral mais justo e humano.

Está-se, pois, diante de um grande desafio: fazer com que o investimento docente em seu crescimento profissional não resulte em mera sobrecarga de trabalho, em mais atividades a serem realizadas, de forma burocrática, para atender às exigências e determinações de gestores das escolas ou das secretarias. O que se deseja é que esse esforço represente, sim, um elemento de elevação intelectual e ética dos professores (Oliveira, 2013).

Considerando que o processo de intensificação do trabalho docente movimenta-se por conta de interesses referentes à economia e a questões de poder e controle, sugere-se que se contraponham a esses aspectos alguns pontos defendidos, implícita ou explicitamente, ao longo deste texto, bem como outros propostos por Bernstein (citado por Beck e Young, 2005), voltados para o desenvolvimento profissional do professor. Destaca-se, então, a reinvenção da escola, a promoção de práticas pedagógicas renovadas e motivadoras, o fortalecimento da autonomia docente, a valorização dos conhecimentos capazes de contribuir para a construção de identidades e lealdades profissionais, o desenvolvimento de um código de ética que norteie o trabalho docente, bem com a intensa socialização dos valores da comunidade profissional e dos padrões de integridade profissional, ou seja, a criação do *habitus* profissional.

Segundo Beck e Young (2005), a promoção dessas condições pode neutralizar a contaminação dos valores e dos conhecimentos profissionais por influências externas indesejáveis (tanto oficiais quanto não oficiais), assim como promover um senso de responsabilidade ética que consolide o compromisso dos professores com a oferta de um ensino de qualidade à população. Para isso, todavia, deve-se reiterar: urge repensar e renovar as políticas e os conteúdos da formação docente, as escolas e as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, cabe considerar o profissionalismo docente como um profissionalismo especial (Costa, 1995), em que a busca pela valorização e pelo reconhecimento social não implique a defesa do distanciamento dos interesses e necessidades da comunidade e da opção de se construir uma educação fundada em princípios democráticos. Ou seja, o desenvolvimento profissional precisa envolver três níveis: o da formação pessoal, o da atuação cooperativa nas escolas e o da capacidade de

agir socialmente na construção de parcerias e narrativas que fortaleçam a profissão e sua capacidade de produzir efeitos (Lopes, 2011).

Trata-se de desenvolver o sonho *brasileiro* e a *modalidade brasileira*, assim como garantir as condições necessárias a um trabalho docente de qualidade em nosso país. Palavras de Clarice Lispector podem talvez estimular os nossos esforços: “Ainda bem que sempre existe outro dia. E outros sonhos. E outros risos. E outras pessoas. E outras coisas”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010.
- ALVES, N. e GARCIA, R. L. Para começo de conversa. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L. (Org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999
- APPLE, M. W. **Teachers & texts: a political economy of class & gender relations in education**. New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- APPLE, M. W.. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, v. 14, n.2, p. 46-57, 1989.
- APPLE, M. W. “Hey, man, I’m good”: the aesthetics and ethics of making films. In: WILLIS, G.E e SCHUBERT, W.M. (Eds.) **Reflections from the heart of educational inquiry: understanding curriculum and teaching through the arts**. Nova Iorque: SUNY, 1991.
- APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 107-142, 2002.
- APPLE, M. W. Fly and the fly bottle: on Dwayne Hubner, the use of language, and the nature of the curriculum field. **Curriculum Inquiry**, v. 40, n. 1, 97-103, 2010.
- BECK, J. e YOUNG, M. F. D. The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, v. 26, n. 2, p. 183-197, 2005.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, A. (Org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CANÁRIO, R. Escola – crise ou mutação? In: NÓVOA, A. (Dir.). **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2023.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DIAS, R. E. e LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 3, p. 79-99, 2009. Acessado no endereço www.curriculosemfronteiras.org, em 16 de março de 2012.

Educação brasileira está em último lugar em ranking de competitividade. CNN Brasil, 17 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/educacao-brasileira-esta-em-ultimo-lugar-em-ranking-de-competitividade/#:~:text=O%20pa%C3%ADs%20teve%20um%20baixo,de%20apenas%202%2C6%25.>>> Acesso em: 05/08/2024.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GALAND, B. Motivação. In: VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERALDI, C. M. G. e GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, v. 37, n.1, p. 37-57, 2012.

GOMES, C. A. Escola de qualidade para todos revisitada: desfolhando as camadas da cebola. Rio de Janeiro: **Ensaio**, v. 28, n.109, p. 843-862, out./dez. 2020.

LOPES, A. O trabalho docente entre sofrimento e prazer: os últimos 20 anos. In: LEITE, C; PACHECO, J. A; MOREIRA, A. F. B. e MOURAZ, A. (Orgs.) **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (entrevistadora). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURENCETTI, G. do C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42. N. 146, p. 428-451.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037- 1057, 2007.

MOREIRA, A. F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

MOREIRA, A. F. Formação de professores e currículo: questões em debate. Rio de Janeiro: **Ensaio**, v. 29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOREIRA, A; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. 42-76p.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: “**Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**”, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

NÓVOA, A. Apresentação. In: NÓVOA, A. (Dir.). **Espaços de educação, tempos de formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Ministério da Educação. Comunicação da conferência: **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007.

OLIVEIRA, L. M. **Trabalho docente e mudanças curriculares:** um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

OLIVEIRA, R. P. e ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

Por que a educação finlandesa é uma das melhores do mundo? EDUCA+BRASIL, Postado em 05/01/2023 e atualizado pela última vez em 06/01/2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/por-que-a-educacao-finlandesa-e-uma-das-melhores-do-mundo>> Acesso em: 22/10/2024.

SAHLBERG, P. **Finish lessons**: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, 2011.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

VIEIRA, J. S; HYPÓLITO, Á. M. e DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p 221-237, 2009.

WHITTY, G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: CUNNINGHAM, B. (Ed.). **Exploring professionalism**. London: Institute of Education, University of London, 2008.

YOUNG, M. F. D. **Bringing knowledge back in from social constructivism to social realism in education**. London and New York: Routledge, 2008.

YOUNG, M. F. D. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Tradução: Leda Beck. Revisão técnica e notas: Paula Louzano. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Recebido em: 20/10/2024

Parecer em: 30/10/2024

Aprovado em: 10/11/2024